



Universidade de Aveiro
2017

Departamento de Educação e Psicologia

**Sara Sofia Pinto
Curval da Rocha**

**A Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural na
Educação Pré-Escolar e os Direitos das Crianças**



**Sara Sofia Pinto
Curval da Rocha**

**A Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural na
Educação Pré-Escolar e os Direitos das Crianças**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Ao meu anjo da guarda, o meu pai, que ao longo de 22 anos ensinou-me a lutar pela concretização dos meus sonhos e por me ter ensinado a nunca desistir. É por ti e para ti todo este esforço, para que fiques orgulhoso de mim onde quer que estejas.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Começo por agradecer, à minha orientadora, Doutora Filomena Martins pela sua constante disponibilidade, pelo conhecimento partilhado, pelo rigor e exigência que me fez aprender, por toda a sua compreensão e orientação dada.

À educadora cooperante, por todos os conselhos, pelas palavras de apoio, pela segurança que me transmitiu, pela sua disponibilidade, competência e compreensão, contribuindo para a minha melhoria profissional.

Aos “meus meninos” pela forma como fui recebida e por todo o carinho transmitido.

À minha mãe, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, pela partilha de valores e direitos, pelo incentivo diário e por todo o esforço que fez para que alcançasse o meu sonho.

À melhor minha irmã do mundo, por ser para mim um exemplo a seguir, por me incentivar a ser cada vez melhor, por nunca me deixar afundar e por acreditar sempre em mim.

Ao meu namorado, por toda a paciência que teve comigo, pela transmissão de confiança e de força em todas as etapas da minha vida.

À minha amiga e “irmã”, Rita Vaz por todos os momentos partilhados da nossa vida, por todos os receios vividos, e que esta etapa seja apenas mais uma das que possamos viver em conjunto.

A todos, sem exceção, o meu Muito Obrigada!

palavras-chave

sensibilização à diversidade linguística e cultural; literatura infantil; direitos das crianças

resumo

A nossa sociedade está intensamente marcada pela globalização, fenómeno este que desvelou e aproximou diferentes povos, culturas, línguas e tradições. Assim, surge a necessidade de sensibilizar as crianças, desde tenra idade, preparando-as para a convivência harmoniosa na diversidade linguística e cultural, promovendo uma educação em direitos para que as crianças se tornem cidadãos conscientes e proativos na sociedade.

Enquadrado por esta realidade, o presente relatório de estágio pretende compreender de que forma podemos sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e para os direitos das crianças na educação pré-escolar. Para o efeito, foi desenvolvido um projeto com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, intitulado *Nós, Tu e o Mundo*.

Este projeto seguiu uma metodologia de natureza qualitativa de tipo investigação-ação e teve como objetivos perceber quais as representações que as crianças têm sobre os seus direitos e compreender quais foram os conhecimentos e as capacidades que desenvolveram num projeto centrado sobre os direitos das crianças e na sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Para tal, realizámos atividades pedagógicas como, por exemplo, a apresentação da história de Malala Yousafzai, a visualização de um pequeno vídeo sobre o brincar em diferentes partes do mundo ou a palavra brincar em diferentes línguas.

Os dados resultantes do nosso projeto foram recolhidos essencialmente através da técnica de observação participante, complementada pela vídeo-gravação com transcrição das interações das crianças efetuadas durante as sessões do projeto. A análise dos dados permitiu-nos concluir que através da abordagem centrada na explicitação de alguns direitos fundamentais das crianças conseguimos sensibilizar o grupo para a diversidade linguística e cultural, tornando-o consciente dos seus direitos e da não vivência desses mesmos direitos por parte de algumas crianças em algumas partes do mundo.

Em conclusão procedemos a uma reflexão sobre os resultados, nomeadamente os conhecimentos adquiridos pelas crianças e sobre a forma como este projeto contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

keywords

Awakening to languages and cultures; children's literature; children's rights

abstract

Our society is intensely affected by globalization, a phenomenon that revealed and approached different people, cultures, languages and traditions. Thus, the necessity to sensitize children since they are very young comes up, preparing them for a harmonious existence in linguistic and cultural diversity, promoting an education in rights, so that children can become conscious and proactive citizens.

Based on this reality, the present work aims to understand how we can make the children aware of the cultural and linguistic diversity and of their rights, in preschool education. For this purpose, the project “Nós, Tu e o Mundo” (*We, You and the World*) was developed with children aged 3 to 6 years old.

This project followed a method of qualitative methodology, based on Action-research and its objective was to understand which representations children have about their rights, and understand which knowledge and capacities they developed in a project centered in the children's rights and on the awareness towards cultural and linguistic diversity.

For such, we performed several pedagogical activities, for example, the presentation of Malala Yousafzai's story, the preview of a video about playing in different parts of the world, or the word “play” in different languages.

The data collected especially through the participant observation technique, complemented by the video-recording with transcription of children's interactions, effected during the project activities.

The analysis of the data enabled us to conclude that through an approach centered on the explanation of some fundamental children's rights, we can make the group aware of the linguistic and cultural diversity and conscious of their rights, as well as of the non-existence of rights for some other children, living in other parts of the world.

The results revealed the knowledge acquired by the children, as well as the impact of this study in our personal and professional development.

Índice

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Índice de Gráficos

Índice de Anexos

Lista de Abreviaturas

Introdução 1

Capítulo I - Educação para a diversidade linguística e cultural5

1.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar..... 7

1.2. A literatura infantil na educação pré-escolar 12

Capítulo II - Uma educação para os direitos 19

2.1 Os Direitos das Crianças como princípios educativos 21

2.1.1. O papel do educador numa educação para os direitos 24

2.1.2. O Direito à educação 26

2.1.3. O Direito ao brincar..... 28

Capítulo III - Metodologia 31

3.1. Orientações metodológicas do estudo 33

3.1.1. Metodologia de investigação..... 33

3.1.2. Questões e objetivos de investigação 36

3.2. Apresentação do projeto de intervenção..... 36

3.2.1. Contextualização curricular da temática 36

3.2.2. Caracterização do contexto de intervenção 39

3.2.2.1. Caracterização individual das crianças 40

3.2.3. Objetivos gerais e objetivos específicos 43

3.2.4. Organização e descrição das sessões de intervenção 46

3.2.5. Planificação e descrição do desenvolvimento do projeto 48

3.3. Instrumentos e Técnicas de recolha de dados..... 56

3.3.1. Observação direta, vídeo-gravação e fotografias..... 57

3.3.2. Registos individuais das crianças 58

Capítulo IV - Análise dos dados e discussão dos resultados 63

4.1. Análise de conteúdo 63

4.2. Categorias de análise de dados	64
4.3. Análise e interpretação dos dados	68
4.4. Síntese dos resultados obtidos	87
Conclusão	89
Referências Bibliográficas.....	93
Anexos	103

Índice de figuras

Figura 1 – Espiral dos ciclos da investigação-ação segundo Latorre (2005)	34
Figura 2 - Sessões do projeto de intervenção.	47
Figura 3 - Animação da leitura.	51
Figura 4 - Apresentação da história da Malala.	51
Figura 5 - Palavra escola escrita em português, inglês e urdu.	52
Figura 6 - Malalas decoradas pelo grupo.	53
Figura 7 - Avental de história <i>Uma aventura da terra dos direitos</i>	53
Figura 8 - Quadro da divisão silábica.	54
Figura 9 - Desenho das várias maneira de brincar pelo mundo.	54
Figura 10 - Construção do cenário.	55
Figura 11 - Um dos desenhos que compõem a ilustração da história <i>Viagem à volta do mundo</i>	55
Figura 12- Registo diferentes maneiras de brincar pelo mundo.	72
Figura 13 - Ilustrações da história <i>Uma viagem à volta do mundo</i>	82
Figura 14 - Elaboração da construção dos cenários.	82
Figura 15 - Cartaz a compreensão da frase da Malala no discurso da ONU.	83
Figura 16 - Apresentação aos restantes grupos do Jardim de infância a peça de teatro <i>Uma Viagem à Volta do Mundo</i>	87

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Atividades e áreas de conteúdo	38
Tabela 2 - Características Individuais das crianças.	41
Tabela 3 - Objetivos específicos de cada sessão	45
Tabela 4 - Planificação geral das atividades.....	48
Tabela 5 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	57
Tabela 6 - Categorias de análise de dados.	66
Tabela 7 - Dados recolhidos da subcategoria C1.1. diversidade linguística e cultural.	70
Tabela 8 - Dados recolhidos da subcategoria C2.1 abordagem à escrita.	74
Tabela 9 - Dados recolhidos da subcategoria C3.1 direitos das crianças.	76
Tabela 10 - Dados recolhidos da subcategoria C2.1 capacidade de pensamento crítico e de argumentação.....	78
Tabela 11- Elaboração da história vs História final.	80
Tabela 12 - Dados recolhidos da subcategoria C2.1 capacidade de linguagem.	85

Índice de gráficos

Gráfico 1- Idades das crianças.....	39
-------------------------------------	----

Índice de anexos

Anexo 1 – Ficha 1g do SAC	105
Anexo 2 – Sessões de intervenção.....	109
Anexo 2.1 – Sessão IV <i>À descoberta dos direitos</i>	111
Anexo 2.2 – Sessão V <i>À descoberta de novos países</i>	112
2.2.1. Boneca de pano Malala	113
2.2.2. PowerPoint das ilustrações do livro da Malala	114
2.2.3. Cartões com a palavra “escola”	115
2.2.4. Desenho da Malala para as crianças decorarem.....	115
Anexo 2.3 – Sessão VI <i>Brincar é um direito, sabias?</i>	116
2.3.1. Avental das histórias	117
2.3.2. Cartões com a palavra “brincar” em diferentes línguas	118
2.3.3. Cartaz da divisão silábica (A3)	118
Anexo 2.4 – Sessão VII <i>Construção da história: Viagem À volta do mundo</i>	119
Anexo 3 – Tabela das conversões utilizadas na transcrição	120
Anexo 4 – História <i>Viagem à volta do mundo</i>	121

Lista abreviaturas

CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DC	Direitos das Crianças
DLC	Declaração dos Direitos das Crianças
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ONGD	Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
SDLC	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório de estágio surge no final do percurso de formação realizado por uma futura educadora/professora, no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Articulando as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional, tendo como principal objetivo promover momentos de reflexão sobre a abordagem da temática da diversidade linguística e cultural (DLC) em contexto de educação de infância.

Este relatório de estágio foi desenvolvido em díade (cf. Vaz, 2017) ao longo de dois semestres, o primeiro semestre foi dedicado à elaboração do enquadramento teórico (sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, a literatura infantil na educação pré-escolar e os direitos das crianças como princípios educativos) e o segundo semestre foi consagrado à planificação, implementação do projeto de intervenção pedagógica, recolha de dados e a uma primeira análise desses mesmos dados. Na conceção e desenvolvimento do projeto seguimos uma metodologia de tipo investigação-ação. O projeto de intervenção desenrolou-se num jardim de infância do Agrupamento de Escolas de Aveiro, com um grupo de crianças heterogéneo.

Após o período de observação junto do grupo de crianças e de uma pesquisa sobre os possíveis temas a trabalhar, a díade decidiu optar pela temática dos *direitos das crianças* (DC) e dos *valores* aliada à sensibilização da diversidade linguística e cultural (SDLC). Os dados recolhidos neste projeto foram analisados em diferentes perspetivas, tendo em conta os objetos de estudo e de intervenção de cada elemento da díade.

Se observarmos com atenção à nossa volta verificamos que diariamente estamos em contato com diferentes línguas e culturas, isto deve-se ao livre acesso à informação (internet e televisão), ao aumento do turismo e à abertura das fronteiras. Neste sentido, a diversidade linguística e cultural pode ser vista como uma oportunidade educativa pois conseguimos sensibilizar as crianças desde cedo para a importância das diferentes línguas e das culturas, promovendo desta forma, o (re)conhecimento do Outro e o desenvolvimento de atitudes de respeito e aceitação do Outro. É essencial despertar a curiosidade da criança face à diversidade em geral e às línguas em particular, valorizando o contato com outras

línguas, povos e culturas (Sá, 2008). Ao proporcionamos às crianças um ambiente linguisticamente diversificado, estaremos, certamente, a criar condições para que possamos ter futuramente crianças responsáveis, curiosas e preocupadas com o Outro.

Aliados à temática da SDLC surgem os *direitos das crianças* pois a infância é uma das fases essenciais do ser humano e não deve ser privada a ninguém. Atualmente vivemos num mundo onde são negados a algumas crianças alguns dos seus direitos fundamentais. Com efeito, apesar de vivermos no século XXI há ainda muitas situações de trabalho infantil, de pobreza, exclusão, fome, de violência contra as mulheres e crianças, de tráfico e exploração sexual de mulheres e desigualdades de direitos entre o género feminino e o género masculino (Azevedo, 2016), nomeadamente, o direito ao brincar pela imposição do trabalho infantil e o direito à educação, impedindo as crianças, nomeadamente as meninas, de frequentarem a escola. Neste sentido, a *escola* tem um papel fulcral na transmissão de conhecimentos e na assunção de valores para que as crianças se tornem cidadãos conscientes e proativos na sociedade, defensores dos seus direitos.

Assim, este relatório de estágio intitula-se *A Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural na Educação Pré-Escolar e os Direitos das Crianças*, tendo sido orientado por questões de investigação que articulam os direitos das crianças e a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Para conseguirmos dar resposta a estas questões foram delineados os seguintes objetivos de investigação: conhecer as representações prévias das crianças sobre os seus direitos; identificar os conhecimentos adquiridos neste projeto sobre os direitos das crianças e a sensibilização à diversidade linguística e cultural e, por fim, saber como articular a sensibilização à diversidade ligústica e cultural com os direitos das crianças.

Para uma melhor compreensão do relatório de estágio, segue-se a apresentação da estrutura do relatório, que se divide em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, diz respeito à educação para a diversidade linguística e cultural, dando a conhecer a sua importância na educação pré-escolar, bem como a importância da literatura infantil nesta etapa.

No que concerne ao segundo capítulo, intitulado *Uma educação para os direitos*, abordamos os *direitos das crianças* mais concretamente, o direito à educação e o direito ao brincar. Aqui fazemos uma pequena perspetiva histórica do aparecimento da *Convenção*

dos Direitos da Criança (CDC), assim como o papel do educador/professor numa educação para os direitos.

Relativamente ao terceiro capítulo, intitulado, *Metodologias*, fazemos a apresentação das orientações metodológicas do nosso estudo, bem como a descrição do nosso projeto de intervenção, incluindo as descrições pormenorizadas das sessões do projeto *Nós, Tu e o Mundo* dinamizadas com o grupo de crianças.

No quarto capítulo, que tem como título, *análise dos dados e discussão dos resultados*, é feita uma análise e discussão dos dados, explicitamos as categorias de análise dos dados e fazemos uma síntese sobre os resultados, com especial enfoque nas aprendizagens construídas pelas crianças, bem como nas capacidades (comunicativas e de pensamento crítico) desenvolvidas neste projeto.

Por fim, apresentam-se as conclusões do projeto onde refletimos sobre os resultados obtidos, as limitações do trabalho com que a díade se deparou e o contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo I

Educação para a diversidade linguística e cultural

1.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar

Através da abertura das fronteiras, os países passaram a estar em “contacto direto” uns com os outros, o que originou uma ligação cultural bastante visível patenteando e aproximando uma grande diversidade de povos, línguas, tradições, culturas e paisagens. A diminuição dos preços dos meios de transporte, nomeadamente do transporte aéreo, e a grande expansão das novas tecnologias, particularmente da internet, provocaram uma vizinhança entre povos e culturas, permitindo o livre acesso à informação tornando os cidadãos mais cientes do mundo que os rodeia bem como dos problemas globais que os afetam (Giddens, 2000; Mansilla & Jackson, 2011; Zhao, 2009). Citando Giddens, a “globalização é a razão que leva ao reaparecimento das identidades culturais em diversas partes do mundo”. Face ao fenómeno da globalização algumas culturas que estavam “presas” a um determinado território, fruto da imposição da cultura dominante de uma determinada região, puderam reaparecer demonstrando a sua identidade cultural e linguística.

A globalização é um dos fenómenos mais marcantes das últimas décadas, é um processo à escala mundial que se caracteriza pela crescente interligação e correlação entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só a nível económico, mas também ao nível da interacção social e política (Campos & Canavezes, 2007). Citando Giddens, “a modernidade é inerentemente globalizante”, isto porque a globalização tem uma gigantesca influência sobre cada indivíduo. Não nos passa despercebida, ela influencia o nosso íntimo, a nossa vida, a maneira como vemos o mundo que nos rodeia (Giddens, 2000; Vieira de Carvalho, 2006).

Com a abertura das fronteiras e com a astronómica expansão das tecnologias digitais, nomeadamente a televisão e a internet, o mundo passou a conviver com diversos povos/comunidades, línguas e culturas.

Quando falamos em cultura, vem-nos logo ao pensamento um povo e toda a sua riqueza intrínseca. Entendemos aqui cultura enquanto

um “conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das

artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2009, p.12).

A cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada sociedade e a cada povo desde os seus artefactos, aos objetos, aos ideais, as crenças, aos produtos entre os quais, a língua (Santos, 1996; Bizarro, 2012; UNESCO, 2009).

De facto, de acordo com Giddens (2008, p.23), “sem cultura, não seríamos completamente ‘humanos’ sequer, no sentido em que habitualmente usamos o termo. Não teríamos linguagem para nos expressarmos, nenhum sentido de autoconsciência, e a nossa capacidade de pensar e raciocinar estaria severamente limitada”. Quando nasce um ser humano, este vai inserir-se na comunidade que o envolve e dentro dessa comunidade vão-lhe ser transmitidos valores, ideias, crenças, tradições e a língua característica desse grupo. Esta criança vai ter elementos de pertença daquela e àquela comunidade específica.

Contudo, uma das consequências da globalização relativamente à cultura é o sentimento de perda das “suas casas”, pois existem duas maneiras de fazer uma pessoa sentir-se sem casa, uma é destruir-lhe o lar, e a outra é fazer com que a sua casa se torne igual à casa de todas os outros seres humanos (Friedman, 2000; Ribeiro & Poeschl, 2004).

A diversidade cultural é comumente aceite como uma mais-valia, uma vez que “uma sociedade culturalmente diversificada pode trazer benefícios a outras sociedades através da variedade de experiências” (PNUD, 2004, p.16), isto é, uma sociedade culturalmente diversificada tem diferentes maneiras de pensar e de agir, pois transporta em si diversas experiências de vida, o que origina uma explosão de conhecimentos. Já para outras pessoas esta diversidade é temível, pois traz consigo novos costumes e novos valores, em parte fruto do aumento da imigração, e muitas pessoas têm receio do diferente e do desconhecido, têm medo que o seu país se divida e que os seus valores se percam. Deste modo, a diversidade cultural tornou-se num dos principais desafios da atualidade, para a grande maioria dos países do mundo (Castells, 2002; PNUD, 2004; Ribeiro & Poeschl, 2004). Para que esta diversidade não seja encarada como uma ameaça, mas sim como um benefício, é necessário promover relações de convivência com o Outro a nível da sua língua, cultura e valores tentando desta forma construir relações de proximidade e de entendimento mútuo e é aqui que entra o papel da educação enquanto mediadora na aceitação do Outro.

A diversidade linguística e cultural é uma realidade no nosso dia-a-dia, reflexo da própria globalização. O termo diversidade linguística e cultural refere-se à variedade de formas pelas quais um povo se expressa, desde a sua pluralidade linguístico-comunicativa até ao seu modo de vida - valores, crenças, hábitos, saberes, ideias, tradições e comportamentos (UNESCO, 2005).

As recomendações provindas da Comissão das Comunidades Europeias (CCE), para o domínio da educação e da formação, vêm confirmar a importância das línguas e das culturas na promoção de sentimentos de unidade e de identidade. É notória a necessidade de oferecer às nossas crianças um número diversificado de línguas, uma vez que estas aumentam a sua capacidade de relacionamento e convivência com o Outro em ambientes multilingues e multiculturais (Lourenço, 2013).

A educação para a diversidade linguística é fundamental, uma vez que incentiva a aprendizagem de línguas que ajudam numa compreensão mais aprofundada das culturas. Segundo Zhao (2009, p.64),

“Proficiency in foreign languages is essential. Today, many education systems teach foreign languages for economic reasons, thus focusing only on competency in communication. Although this is important, language also serves as an insightful window into the shared beliefs, values, customs, behaviors and artifacts of a society. Foreign language teaching can shoulder the responsibility for helping students understand cultures”.

É de realçar a importância das línguas, pois estas servem como janelas sagazes na partilha de crenças, de valores, de costumes, de comportamentos e de artefactos partilhados numa sociedade. Assim, o ensino de línguas estrangeiras pode assumir a responsabilidade de ajudar os alunos a compreender as culturas.

Importa ainda dizer que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pressupõe diferentes abordagens, entre elas a sensibilização à diversidade linguística, que não visa propriamente ensinar/fazer aprender línguas mas fazer contactar com diferentes línguas, de diferentes estatutos, que podem ser mais ou menos conhecidas das crianças, e/ou estar mais ou menos presentes nos seus quotidianos. A diversidade linguística e cultural pode ser vista como um ensejo educativo pois quando conseguimos sensibilizar as crianças desde tenra

idade para a importância de diferentes línguas e para a sua diversidade é possível promover o (re)conhecimento do Outro e desenvolver atitudes de respeito e aceitação do Outro, é essencial despertar a curiosidade da criança face à diversidade em geral e às línguas em particular, valorizando o contacto com outras línguas, povos e culturas (Sá, 2008).

A sensibilização à diversidade linguística e cultural, é uma abordagem pedagógica de consciencialização da pluralidade linguística, procura desenvolver nas crianças, nas palavras de Candelier, efeitos positivos em três grandes dimensões:

- a) ao nível das representações e atitudes face às línguas e culturas;
- b) ao nível de capacidades de ordem metalinguística/ metacognitiva (observação e raciocínio);
- c) ao nível do desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes sobre as línguas), base de referências múltiplas que conduzam a um melhor entendimento do mundo multilingue em que vivemos (Sá & Andrade, 2008).

É de extrema importância referir que esta abordagem não tem como objetivo tornar as crianças políglotas, mas sensibilizar e motivar as crianças para saberem lidar com diferentes línguas e culturas, em processos de relação e interação com o Outro.

Com o aumento de turmas heterogêneas, a escola tem a responsabilidade de garantir igualdade de oportunidade para todas as crianças, bem como o desenvolvimento absoluto das capacidades, atitudes e valores de cada criança, independentemente da sua identidade linguística e cultural. Assim, é crucial que, desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças sejam sensibilizadas para a diversidade de línguas e de culturas, de modo a tornarem-se cidadãos mais conscientes, conhecedores e respeitadores para uma convivência com o diverso em plena harmonia.

O primeiro contato escolar da criança constitui um momento importante de conhecimento do Outro. A criança começa a conhecer para lá da sua realidade familiar e passa a ter contacto com certos contextos de pluralidade cultural, linguístico e social. A escola tem a obrigação de incluir toda a diversidade existente no contexto nas suas práticas educativas e promover atitudes de respeito pela diferença, no desejo da igualdade e solidariedade com o Outro (Lourenço, 2013).

A sensibilização para a diversidade linguística e cultural passa fundamentalmente pela criação de “espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas... ao convívio com outros modos de ser, estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001)¹. A escola é um local ideal para o encontro com o Outro linguística e culturalmente diferente, se fizermos da escola um lugar para a promoção de atitudes positivas em relação a outras línguas e culturas (Martins, Andrade, & Bartolomeu, 2002).

Como já foi mencionado anteriormente, a sensibilização à diversidade linguística e cultural inicia-se desde tenra idade, pois faz parte do quotidiano da criança o contacto com outras culturas e línguas propiciado através das férias, do uso da internet e dos restantes meios de comunicação, desenvolvendo desta forma, competências pessoais, culturais e linguísticas (Rocha, Henriques, & Pinho, 2003).

A SDLC na educação pré-escolar deve fornecer às crianças ferramentas para que estas desenvolvam uma interação positiva com o Outro, motivando para a construção de uma sociedade respeitadora e atenta aos direitos e deveres de todos.

O educador deverá utilizar a diversidade linguística e cultural como um recurso na sala de atividades, pois o contacto com esta diversidade transmite experiências enriquecedoras, partilha de experiências culturais e vivências e promove um desenvolvimento de ordem cultural na criança.

Como afirma Gagliardi (1995), “such diversity can be a resource in classroom activities if teachers are capable of accepting pupils’ conceptions and knowledge and stimulating pupils to share them. Pupils’ family life, cultural background and experiences can all be important resources for teachers” (p.2). Assim, a diversidade linguística e cultural é vista como uma mais-valia porque, ela permite “viajar”, aprender a conhecer o mundo e outras realidades em contexto real e informal dentro do contexto educativo (Lourenço, 2013).

A aprendizagem de línguas contribui para a formação de atitudes e valores dos indivíduos, quer ao nível de capacidades (interação com o mundo em redor de forma tolerante, aberta e crítica), de atitudes (modo de pensar e de agir) e de valores (respeito por

¹ O Currículo Nacional de Ensino Básico- Competências Essenciais, revogado em dezembro de 2011 aborda a sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos.

outras culturas, respeito pelo Outro e pelas suas origens). Assim, permite, igualmente, que quer o indivíduo, quer a sociedade percorram um caminho de evolução positiva (Bolívar, 2008; Mansilla & Bizarro, 2008; Jackson, 2011).

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que com a crescente mudança social o mundo passou a estar em contacto com diferentes culturas o que provocou uma proximidade entre povos. A globalização originou uma visão alarmante sobre as desigualdades sociais e, conseqüentemente, sobre o desrespeito pelos *direitos humanos* existentes no mundo. Desta forma, a escola tem, inegavelmente, um papel primordial na promoção dos direitos e valores.

1.2. A literatura infantil na educação pré-escolar

Vivemos numa sociedade imbuída de histórias, narradas pela televisão, pela rádio, pelos livros, pelos filmes, pelas revistas e/ou jornais. O ser humano produz diariamente textos narrativos, isto é, tudo o que o Homem conta e/ou relata por exemplo, episódios vividos ou inventados por ele próprio ou por outro pressupõe um texto narrativo (Bach, 1991).

A narrativa esteve sempre presente na história da humanidade, não existindo "conhecimento na história humana de nenhum período ou sociedade que tenha sobrevivido sem narrativas" (Herman & Vervaeck in Almeida, 2012). Assim, é inato ao homem comunicar, e essa comunicação origina a narração.

Como afirma Silva, "o homem não pode deixar de produzir textos marcados pela *narratividade*" (1983, p.596). Esta "narratividade" é inerente ao ser humano, pois no seu quotidiano o Homem situa-se necessariamente entre a temporalidade e a narratividade, estas duas dimensões têm uma relação recíproca, isto porque a temporalidade é vista como uma estrutura de existência que alcança a linguagem na narratividade e a narratividade é vista como uma estrutura de linguagem que tem a temporalidade como seu referente (Ricoeur in Silva, 1983; Silva, 1983; Lamas, 2000). A narrativa é um processo de enunciação, realizado através do narrador, de um universo constituído por personagens

e/ou eventos reais e fictícios que estão situados no espaço e no tempo. A representação deste universo (história) é feita de forma objetiva e integra uma série de ocorrências, resultante da evolução temporal, em que se insere a ação (Lamas, 2000).

As histórias podem ser contadas e/ou transmitidas oralmente, como por exemplo, lendas, vivências do dia-a-dia, contos de fadas, etc. ou podem ser presentificadas através da leitura de textos. Deste modo, as narrativas literárias são textos que relatam uma sequência de eventos de carácter ficcional que contam uma história. Não têm como objetivo refletir sobre a realidade, criam uma “realidade paralela” através da organização dos factos dentro do enredo (Lamas, 2000; Reis, 1995, Reales & Confortin, 2011).

De acordo com Scholes & Kellogg (1977), “uma obra de arte narrativa, é uma função de relacionamento entre dois mundos: o ficcional, criado pelo autor, e o “real”, o universo compreensível” (p.57). Quando um ser humano declara que compreendeu a história/narrativa, quer dizer que encontrou um relacionamento satisfatório entre estes dois mundos, o ficcional e o real.

Através da narrativa, a criança consegue sonhar e ao mesmo tempo o texto narrativo pode constituir um meio para a realização de diversas aprendizagens. Amaro (2012) defende que estas aprendizagens se processam aos níveis:

- do conhecer o mundo cognitiva e emocionalmente - a narrativa possibilita situações emocionais. Através do conto, a criança tem várias experiências a nível de sentimentos e consegue obter um conhecimento emocional do mundo que a rodeia sem sofrer as consequências reais, de si própria e do Outro;
- do apropriar-se e tomar parte da cultura - este nível permite consciencializar que cada cultura e cada comunidade possui o seu formato narrativo, admite a compreensão da utilização da narrativa como ferramenta para a compreensão de uma determinada comunidade social e cultural;
- das relações sociais – a experiência e o conhecimento partilhados entre crianças que se conhecem e conduzem a níveis elevados de competência conversacional na primeira infância e à construção do ser, pois através dos contos é possível moldar comportamentos e sentimentos e gerar, assim, poderosas relações sociais;

- da criatividade - as crianças utilizam as estruturas narrativas para inventar e reinventar o seu mundo, permitindo a manipulação e a reconfiguração das representações do mundo que as rodeia;
- da construção e desenvolvimento da literacia - este nível contribui para a auto-estima das crianças, sendo um aspeto fundamental o desenvolvimento das competências linguísticas e narrativas da criança.

Os textos narrativos encontram-se associados ao processo cognitivo de compreensão dos acontecimentos no tempo, sendo textos que se desenrolam (na sua íntegra) num determinado período de tempo (Adam, 2008).

Segundo Silva (1983), os textos linguisticamente narrativos podem ser divididos em dois grandes “subtemas”, o texto narrativo natural - produzido na interação comunicativa da vida quotidiana - e o texto narrativo artificial – que é produzido em contexto especial de enunciação, alheio à interação comunicativa.

O conto, a epopeia, o romance, a novela, a fábula, etc. são exemplo de textos narrativos ficcionais. De todos estes tipos de textos narrativos, focar-nos-emos na definição e características do conto, uma vez que o conto tem uma simplicidade natural remetendo geralmente para uma moralidade. O conto permite ainda desenvolver atividades e competências nas crianças previstas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) que foi um recurso utilizado durante o nosso percurso pedagógico no estágio. Podemos definir conto como um

“transmissor de conhecimentos, é um resumo da história e da filosofia de um povo. No entanto, o conto ao restituir-nos essa história e essa filosofia, assim como os gestos do quotidiano e os objetos que nos são familiares, apresenta ao ser humano em geral, e à criança em particular, um apelo ao imaginário. Por outro lado, a linguagem do conto é acessível e apelativa, permitindo também o envolvimento pela palavra e pelas fórmulas linguísticas que magicamente captam a adesão do leitor” (Lamas, 2000).

O conto é composto por cinco momentos fundamentais: **o estado inicial**, em que as personagens e os acontecimentos são apresentados, há um momento de equilíbrio; **a perturbação**, em que há um conflito, surge um elemento perturbador que altera todo o equilíbrio; **a transformação** no sentido de resolver o conflito que usualmente é

protagonizado por um herói; a **resolução** do conflito e o **estado final** com o restabelecimento do equilíbrio inicial (Larivaille 1973, in Bastos, 1999).

Toda a narrativa ficcional possui personagens e seres fictícios que protagonizam a ação (Bach, 1991; Reis, 1995, Adam, 2008). As personagens podem assumir diversos “papéis”, como: humanos; animais; fadas; robôs, entre outros, podendo ser reagrupadas em três categorias: **protagonista/personagem principal**, tem o papel central, ou seja, é o herói, a sua atuação é fundamental para o desenvolvimento da ação; **personagem secundária**, o seu papel é de menor relevo na narrativa, não importante para o desenrolar da ação, e por fim os **figurantes**, que têm um papel insignificante para o desenrolar da ação, no entanto, são importantes para ilustrar um espaço de que são representantes como, por exemplo uma ideologia, uma profissão, etc. (Bach, 1991; Lamas, 2000, Adam, 2008).

Os contos são narrativas curtas, simples e diretas, envolvendo um número reduzido de personagens. O desenrolar da ação é de curta duração temporal, e situam-se num só espaço. Os contos podem ser de vários géneros: contos maravilhosos, mitológicos, etiológicos, humorísticos, faceciosos, morais, fábulas (Bastos, 1999, Bach, 1991).

Segundo Manzano (in Sousa, 2008), “os contos possibilitam, geralmente, duas dimensões de identificação: a interiorização do eu, em que se perfilam a evolução da afectividade, os processos emocionais, o descobrimento progressivo do sentimento moral e as interrelações da vontade e da inteligência, sublinhando-se a complementaridade entre pensamento - imaginação, e os processos de inserção social, desde níveis de integração familiar às múltiplas possibilidades que o grupo implica” (p.14).

Por outras palavras, os contos possibilitam a descoberta do eu e a descoberta do eu com o Outro.

Se observarmos com atenção os contos, reparamos que a maioria se inicia com expressões do tipo “Era uma vez...”, “Há muitos anos...”, “Naquele tempo...”, isto porque o conto é caracterizado pela sua intemporalidade e o seu objetivo é dar a conhecer à criança que a história se passa num tempo que não é real (Bastos, 1999; Silva, 2014). O mesmo acontece noutras línguas, como, por exemplo, “Once upon a time...” “There was once upon time....”, “Hubo una vez...”, “Il était une fois” e “C' era una volta”.

Traça (1992) afirma, “os contos fazem sonhar e alimentar a alma”. Os contos fazem estimular o imaginário, permitem desenvolver o vocabulário, ajudam a criança na compreensão de si mesma, do Outro e do mundo que a rodeia, pois através do conto conseguem mais facilmente colocar-se no papel do Outro, desenvolvendo atitudes de respeito e partilha.

O recurso à literatura ajuda a criança a compreender o mundo que a rodeia, resolvendo possíveis problemas emocionais, estimula o imaginário e ajuda na reflexão crítica de questões pessoais, sociais, entre outras. O contacto com histórias permite o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo, podendo promover (dependendo dos contos) ainda atitudes de tolerância e solidariedade para com o Outro (Leite & Rodrigues, 2000; Morgado & Pires, 2010).

Apesar de os textos narrativos trabalhados não terem sido os contos, sendo narrativas curtas apresentam características comuns aos contos como os momentos de ação, as categorias da narrativa e a estrutura.

Nem sempre as crianças têm a oportunidade de ouvir histórias no seio familiar, pois atualmente vivemos numa sociedade onde não há tempo de qualidade com os filhos devido ao excessivo número de horas de trabalho. A família deve promover, sempre que possível, o contacto com a leitura e, consequentemente, com a escrita, criar hábitos de leitura, instigar o gosto pela leitura, desenvolver a linguagem oral e oferecer um ambiente rico em literacia revelador da capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana (Benavente et al. in Salgado, 1995, p.23).

A leitura é muito importante para a representação que a criança possa fazer da vida em sociedade, cabe à família e à escola trabalharem no processo de formação do leitor. As histórias contribuem para a formação de estruturas mentais da criança, que futuramente possibilitarão a compreensão de histórias escritas e de situações do quotidiano proporcionando o seu enriquecimento pessoal ao nível do conhecimento.

As crianças têm uma imaginação fértil e por esse motivo tem de ser criado dentro da sala de atividades um ambiente acolhedor e propício para o ato de contar histórias, pois através das histórias a criança constrói o conhecimento de si e do mundo, ajudando-a na compreensão do real e a preparar-se para as dificuldades da vida em sociedade.

Quando um educador/professor alcança a atenção da criança é necessário que estimule a sua imaginação, pois assim o educador consegue desenvolver o intelecto da criança, ajuda a esclarecer as suas emoções, a reconhecer as suas aspirações, as angústias e as suas dificuldades (Leite & Rodrigues, 2000; Traça, 1992; Propp, 1992). Segunda Traça (1992), as crianças educadas sem canções, sem contos, sem poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras, representando os contos um importante papel na iniciação literária da criança que é feita através da oralidade muito antes de ela aprender a ler.

Em síntese, a globalização teve um gigantesco efeito na diversidade linguística e cultural como já foi mencionado anteriormente. Um dos frutos da globalização foi a presença da diversidade linguística e cultural na literatura infantil, isto é, alguns livros passaram a narrar histórias de outras culturas do mundo dando a conhecer, deste modo, diferentes línguas. Um exemplo é o livro “Malala a menina que queria ir à escola” que conta a história verídica da vida de Malala Yousafzai mostrando a realidade vivida pela menina no seu país, o Paquistão. Através de livros como este é possível trabalhar com as crianças os direitos expondo-as a outras realidades que as crianças desconhecem.

É na educação pré-escolar que se inicia o desenvolvimento da literacia emergente, uma vez que é nesta fase que ela se manifesta. As práticas de leitura no jardim de infância são muito importantes para os comportamentos emergentes de leitura, pois desenvolvem competências iniciais para um longo processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, segundo Sim-Sim (2009), as crianças manifestam algumas características da escrita antes do seu ensino formal:

“Essas manifestações, designadas por comportamentos emergentes de leitura ou literacia emergente, mostram que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem diretamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indirectamente, através da audição de leitura de histórias” (p.20).

O processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita. A emergência

da leitura não é um ato natural às crianças e, por este motivo, as crianças demoram algum tempo para conseguirem assimilar esse processo (Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

As OCEPE mostram a importância de se desenvolver hábitos de literacia emergente, pois um dos domínios mais significativos a trabalhar na educação pré-escolar é o da linguagem,

“As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação (OCPE, 2016, p.64)”.

A linguagem é essencial à sobrevivência do Homem e é inconcebível viver sem ela, o ser humano utiliza a linguagem para comunicar independentemente da sua idade. Segundo a perspetiva de Sim-Sim (1998), a linguagem é um meio de conhecer, de organizar e até mesmo de controlar a realidade; por seu intermédio formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo, ao mesmo tempo que reclamamos direitos (p.30). É, através da linguagem que o Homem se expressa, participa na vida em sociedade, troca experiências e representa simbolicamente o real (Sim-Sim, 1998).

O educador deve tirar partido do que as crianças já sabem em relação à leitura e à escrita aquando da entrada e durante a educação pré-escolar de forma, a facilitar no futuro a aprendizagem da leitura e da escrita. Não se pretende a alfabetização nem a introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas sim, criar experiências enriquecedoras que proporcionem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a leitura e a escrita, encorajando assim, a aprendizagem das mesmas (Viana & Ribeiro, 2014).

Assim, a abordagem da SDLC ao recair sobre a linguagem e as línguas, na sua diversidade, permite desenvolver a consciência linguística, observar o funcionamento das línguas e, como tal, constitui uma oportunidade para trabalhar, desde cedo, questões ligadas à abordagem à leitura e à escrita.

Capítulo II

Uma educação para os direitos

*"One child, one teacher, one book,
and one pen, can change the world!
Education is the only solution!
Education first!"*
Malala Yousafzai

2.1 Os Direitos das Crianças como princípios educativos

Na passagem do século XIX para o século XX, a "infância chegou a ser considerada como direito inato de cada pessoa, um ideal que transcendia a classe social e económica" (Postman, 2006, p.53). Por outras palavras, a infância passou a ser considerada um "bem" acessível a todas as crianças independentemente da sua classe social ou económica. Infelizmente nem todas as crianças do mundo gozam dos mesmos direitos ou privilégios, pois sabemos que em muitas regiões, o desígnio de infância não existe.

Após a II Guerra Mundial, foi preciso elaborar uma declaração para a promoção da paz no mundo. Deste modo, a 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH),

"como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver esses direitos e liberdades..."
(DUDH, 1948)

A DUDH veio trazer igualdade e dignidade a todos os seres humanos independentemente do seu género, religião, cor ou raça,

"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...) sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, de nascimento ou de qualquer outra situação..."
(DUDH, 1948, Artigos 1.º e 2.º).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é composta por um preâmbulo e 30 artigos que enumeram os direitos humanos que todos os seres humanos de todo o mundo possuem, sem qualquer exceção, como também o papel fulcral a desempenhar pela educação na promoção desses direitos e responsabilidades.

Como temos vindo a referir, a evolução tecnológica proporcionou uma maior visibilidade da diversidade linguística e cultural, fruto das migrações e mobilidades, pois

passamos todos a estar em contacto com diferentes línguas e culturas, o que exigiu às escolas que instruísem numa educação para os direitos, para os valores e para a diversidade. Todavia, esta educação em valores não é visível. O Homem lida mal com a diferença nem sempre aceitando o Outro e, muitas vezes, o seu comportamento vai contra os *Direitos Humanos* (Santos, 1997).

Em julho de 1996, em Barcelona, surge a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, onde se pode ler a título de exemplo: Artigo 41.º “Todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural.”; Artigo 42.º “Todas as comunidades linguísticas têm direito a desenvolver-se plenamente no seu próprio domínio cultural.”; Artigo 47.º “Todas as comunidades linguísticas têm direito a estabelecer o uso da sua língua em todas as atividades socioeconómicas no interior do seu território”.

Desta forma, os direitos linguísticos estão integrados nos direitos humanos e nos direitos das crianças, prova disso é o Artigo 7.º da *Convenção dos Direitos das Crianças* (CDC) que afirma que toda a criança tem direito a um nome desde o seu nascimento bem como o direito de adquirir uma nacionalidade. Quando promovemos os direitos linguísticos estamos a incentivar o respeito pela língua do Outro e, conseqüentemente, a aceitar o seu modo de pensar, estar e agir. Cada língua é um produto cultural e deve ser respeitada, todas as línguas têm o seu valor individual e universal.

Segundo Branco (2001), é necessário “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor fundamental da convivência social” (p.20). Neste sentido, deve-se recorrer ao reconhecimento do direito à preservação das línguas e culturas das minorias étnicas e integração dos seus falantes em comunidades que estimulem a aprendizagem das línguas minoritárias e de outras línguas uma vez que, todas as comunidades devem assegurar a continuidade da língua e têm o direito de ter ao seu dispor todos os meios necessários para tal (Valente, 2010, p.31; Branco, 2001). É de realçar a importância do papel do educador/professor neste processo, uma vez que o educador é um dos principais responsáveis por promover as línguas e as culturas presentes na realidade escolar e na sociedade em que a criança está inserida.

A 20 de novembro de 1989, as Nações Unidas adaptaram por unanimidade a *Convenção sobre os Direitos da Criança*². Este documento expressa um vasto conjunto de direitos fundamentais - os direitos civis e políticos, os direitos económicos, sociais e culturais para todas as crianças, sem exceções.

A *Convenção dos Direitos das Crianças* é um tratado internacional. É um importante instrumento legal devido ao seu carácter que visa ser universal. Este tratado foi ratificado pela maioria dos Estados do Mundo (192), apenas dois países, os Estados Unidos da América e a Somália, ainda não ratificaram a *Convenção dos Direitos da Criança*. Portugal ratificou a Convenção a 21 de setembro de 1990.

Como já mencionámos, nem sempre a criança foi considerada “ser humano” para ser possuidora de direitos, “a criança pouco passava de um objecto que se podia manipular quase à vontade” (Rocha, 1996, p.57). Por este motivo, foram vários os documentos criados com o intuito de proteger a criança. Em 1924, foi elaborada a primeira *Declaração dos Direitos da Criança*, mas era generalista e não vinculava todos os estados. Passados 35 anos, nasce a segunda *Declaração dos Direitos da Criança*, mais vasta que a primeira mas, mais uma vez, generalista e não vinculativa.

Esta convenção está assente em quatro pilares fundamentais, relacionados com os direitos das crianças:

- **a não discriminação**, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial - todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo;
- **o interesse superior da criança**, deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito;
- **a sobrevivência e desenvolvimento**, sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente;
- **a opinião da criança**, que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.

Relativamente à estrutura, a *Convenção dos Direitos da Criança*, tal como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, é composta por um preâmbulo e por 54 artigos, que podem ser divididos em quatro categorias:

² Para mais informações cf. <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

- **direitos relativos à sobrevivência** (ex. o direito a cuidados adequados);
- **direitos relativos ao desenvolvimento** (ex. o direito à educação);
- **direitos relativos à proteção** (ex. o direito de ser protegida contra a exploração);
- **direitos de participação** (ex. o direito de exprimir a sua própria opinião).

Esta convenção traz um grande progresso para o estatuto das crianças, defendendo os seus direitos e promovendo o seu bem-estar, pois a criança passa a ser vista como uma cidadã do mundo e a ser considerada uma pessoa capaz “de participar nas decisões que lhe dizem respeito” (Rocha, 1996, p.69). A CDC garante à criança ser um ser “livre” que possa viver em harmonia e paz, tornando-a, assim, numa pessoa num mundo de adultos (Gesell in Rocha, 1996, p.70).

2.1.1. O papel do educador numa educação para os direitos

Segundo Portugal, o educador tem de ser

“alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. [...] alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional” (Portugal, 1998, p.198).

Um educador/professor não poderá educar na linha do respeito e promoção dos direitos humanos, se ele próprio não tiver argumentos para defender esta causa e explicar o porquê das suas convicções.

Cabe uma vez mais ao docente sensibilizar as crianças para o mundo que as rodeia e para a necessidade de respeitar o Outro, protegendo assim a sua dignidade. A sensibilização à diversidade linguística poderá constituir uma forma de educar em valores e em direitos, combatendo a discriminação. Deve-se promover à escala mundial os direitos humanos e educar para eles, pois é fundamental que a população se torne consciente dos seus direitos, respeitando os direitos do Outro (Rocha, 1996; Postman, 2006, Unicef; Delors, 1996; Santos, 1997).

Na perspectiva de Delors (1996), “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (p.82). Para que isto aconteça, é necessário uma abordagem pedagógica direccionada para a promoção dos direitos. A *escola* deve criar ambientes que respeitem e promovam os *Direitos Humanos* e, consequentemente, os *Direitos das Crianças*.

Educar em direitos remete para a sensibilização e consciencialização da realidade e, por este motivo, o educador/professor deve trabalhar com as crianças a temática dos direitos pois está a preparar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e a lutar contra as desigualdades.

Segundo Tavares (2007), a formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles (p.491). Assim, é necessário estabelecer uma linha orientadora entre a teoria e a prática para promover a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. Para conhecermos os nossos direitos é necessário que os mesmos tenham sido transmitidos e a escola é o lugar ideal para o fazer uma vez que, hoje em dia existe uma diversidade de culturas, línguas, etnias e religiões nas escolas. O educador desempenha um papel fundamental na transmissão desses direitos pois educa as crianças para virem a ser futuros cidadãos ativos e proativos na sociedade.

A educação para os direitos é um processo contínuo e é o caminho para qualquer mudança social, ao educarmos as crianças com base nos direitos estamos a promover o respeito pelo Outro que é a base para nos tornarmos cidadãos e, por este motivo, o nosso projeto recai sobre o Artigo 28.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, que declara que a *criança tem direito à educação* e o Artigo 31.º que afirma que a criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas, mais conhecido pelo *direito ao brincar*.

2.1.2. O Direito à educação

Todos os seres humanos, independentemente das suas diferenças, nascem e permanecem iguais em direitos (cf. UNESCO, 1998). Todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades, neste caso concreto, o direito à educação e o direito ao brincar. Contudo, o direito à educação é imprescindível, pois ajuda o cidadão no desenvolvimento da personalidade, no seu desenvolvimento enquanto ser individual e enquanto ser coletivo que vive num mundo marcado pelas diferenças linguístico-culturais.

Como já foi referido anteriormente, no dia 7 de dezembro de 1965, foi proclamada, pela Assembleia Geral da ONU, uma *Declaração sobre a Promoção entre os Jovens dos Ideais da Paz, do Respeito Mútuo e da Compreensão entre os Povos*, alguns princípios que a educação deveria ter como princípios orientadores da sua ação.

Passados quase dez anos, a UNESCO, a 23 de novembro de 1974, avança com a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz internacionais e sobre a Educação relativa aos *Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais*: este documento visa a educação na linha dos direitos humanos (Rocha, 2006, p.40). Assim, a UNESCO faz uma ligação direta entre a educação-ensino e a promoção dos direitos humanos.

A *Convenção dos Direitos da Criança* não foge a este desígnio. Assim, o Artigo 28.º da CDC refere que,

“A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional”

O direito à educação é uma prerrogativa que todo o ser humano deve gozar, tendo o Estado a obrigação de tornar o ensino primário e secundário gratuito. Este artigo valoriza a educação, pois a educação não é um processo natural, mas sim cultural (Rocha, 1996), considerando, ainda a importância da condição humana, do fator de harmonização, de compreensão e de integração social de cada criança em particular.

Segundo o relatório da ONU (2015), cerca de 121 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária dos 6 aos 15 anos, não frequentam a escola³. As razões da não frequência da escola são sobejamente conhecidas, o trabalho infantil, o baixo rendimento das famílias, desencorajamento do estudo, impossibilidades de acesso à escola, desenraizamento cultural, etc. Garantir o direito à educação é garantir que as crianças cresçam num ambiente “saudável”, que tenham pelo menos a instrução obrigatória (em Portugal até atingir os 18 anos, o equivalente ao 12.º ano), é poder criar nas crianças um pensamento crítico, saber viver em democracia, educar a criança em direitos e em valores para poder ser um cidadão ativo e participativo na sociedade.

Citando Nelson Mandela⁴, “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”, se conseguirmos educar as nossas crianças para serem cidadãos proativos, defensores do bem, a ter pensamento crítico e a saber viver em sociedade estamos a formar cidadãos que mudarão o mundo de amanhã, sem precisarem de guerras nem de conflitos para o conseguirem!

Em 1979, foi publicado o estatuto dos jardins de infância estando estes serviços a cargo do Ministério da Educação, do Ministério do Emprego e da Segurança Social. O principal objetivo era permitir o acesso à educação pré-escolar a todas as crianças promovendo, desta forma, o bem-estar das crianças e desenvolver as potenciais aprendizagens (Lourenço, 2013; Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Dando continuidade a esta mudança social, o Ministério da Educação elaborou, em 1996, o *Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar*, tendo como principal objetivo assegurar o acesso de um maior número de crianças aos jardins de infância e garantir a segurança e a educação das mesmas (Vasconcelos, 2000). A publicação da *Lei-quadro da educação pré-escolar*, é uma das maiores conquistas em torno dos direitos das crianças em relação à educação pré-escolar. A educação pré-escolar passa a fazer parte da educação básica que é um processo contínuo da educação. Neste sentido, Lourenço afirma que educação pré-escolar é a,

“primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida, ministrada em jardins de infância públicos ou privados, que prestam serviços

³ Para mais informações cf. <https://nacoesunidas.org/novo-relatorio-da-onu-afirma-que-existem-121-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-que-nao-vao-a-escola/>

⁴ Para mais informações cf. https://www.google.pt/search?q=a+educa%C3%A7%C3%A3o+%C3%A9+a+arma+mais+poderosa+que+se+pode+usar+para+mudar+o+mundo+nelson+mandela&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiD0OGP5crVAhWJbBoKHY4bBo8Q_AUICigB&biw=1517&bih=708

vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família. Destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos, sendo a sua frequência facultativa em Portugal” (2013, p.379).

Nesta vertente, são elaboradas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, em 1997, que se baseiam nos objetivos globais pedagógicos para crianças entre os 3 anos e os 6 anos (precedendo a entrada na escolaridade obrigatória), sendo esta fase de desenvolvimento humano considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (2016, p.5). As OCEPE apoiam a construção e gestão do currículo no jardim de infância, que cabe a cada educadora, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento fazê-lo de acordo com as necessidades individuais das suas crianças (*ibidem*). Não se pretende “escolarizar” o jardim de infância, avançando etapas, mas sim que através das atividades proporcionadas na educação pré-escolar as crianças sejam sensibilizadas para problemáticas da atualidade, ligadas a uma educação para a era da globalização (Marques, 2010), e que desenvolvam atitudes de curiosidade, de argumentação e de raciocínio que farão delas cidadãs ativas na sociedade.

A educação pré-escolar é um bem nas sociedades multiculturais onde a diferença está presente e a igualdade de oportunidades terá que ser para todos, de forma a tornar a sociedade mais humana e justa.

2.1.3. O Direito ao brincar

O Artigo 31.º da *Convenção dos Direitos das Crianças* consigna o direito ao brincar, afirmando que a criança deve brincar livremente, incentiva a participação em atividades apropriadas à sua idade, bem como, a participação plena na vida cultural e artística.

De acordo com as OCEPE, *brincar* é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração (2016, p.107). Para Martins, *brincar* é um comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças e acontece sempre e onde quer que as oportunidades apareçam. Brincar por si mesmo não é compulsório, conduzido pela motivação intrínseca e desenvolvido pelo seu próprio

interesse, mais do que um fim em si mesmo (2013, p.10). O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança permitindo desenvolver na criança regras de convivência em sociedade e promover atitudes positivas face ao Outro. O brincar pode ser visto como uma experiência cultural, pois quando a criança brinca ao faz-de-conta está a apropriar-se da sua experiência social e cultural.

O conceito de brincar, em algumas línguas como espanhol, italiano, francês e inglês, é sinónimo de *jogar*, a criança é livre de escolher o que quer fazer e com quem quer *brincar/jogar*, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade (OCEPE, 2016).

É, através do *brincar/jogo* que as crianças desenvolvem as suas capacidades motoras, capacidades intelectuais, nomeadamente de linguagem (propor soluções, negociar, contabilizar, comparar, entre outras) bem como as capacidades de linguagem, de imaginação e de criatividade (Martins, 2013).

Se observarmos a criatividade de uma criança ao brincar constatamos que é incrível o poder que ela tem de utilizar simples objetos e de os transformar em verdadeiros brinquedos, como por exemplo utilizar um pau e fazer dele um cavalo de corrida.

Assim, a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças um ambiente propício para fazer despertar as suas potencialidades. O brincar está intimamente ligado à formação pessoal e social da criança, isto é, através do brincar a criança desenvolve as suas capacidades sociais, afectivas e cognitivas, como descobre qual é o seu papel na sociedade.

O brincar é um assunto sério e faz parte dos direitos das crianças!

O brincar encontra-se previsto nas orientações curriculares em diferentes áreas de conteúdo e, por este motivo enquadra-se no estudo que desenvolvemos em contexto pré-escolar. Recorremos às seguintes áreas de conteúdo:

- **Área da Formação Pessoal e Social** - a área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, isto é, faz parte de todo o processo educativo do jardim de infância. Nesta área é trabalhado o desenvolvimento de atitudes e valores, que permitem às crianças tornarem-se cidadãos conscientes, solidários e autónomos.

- **Área de Expressão e Comunicação** - a área da Expressão e Comunicação engloba diferentes formas de linguagem que são essenciais para o desenvolvimento pessoal da criança. É a única área que está subdividida por diferentes domínios (Domínio da Educação Motora; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática).

- **Área do Conhecimento do Mundo** - nesta área as crianças desenvolvem e aprendem a interagir com o mundo que as rodeia. A abordagem ao Conhecimento do Mundo está relacionada com a área de Formação Pessoal e Social, pois as crianças aprendem a sua posição na sociedade e como as suas ações podem provocar mudanças no mundo. Esta área promove um desenvolvimento de atitudes positivas levando a criança a respeitar o ambiente e as culturas envolventes.

Através do brincar as crianças vão adquirindo aprendizagens que lhes permitem ter conhecimento sobre o mundo. Desta forma, há uma complementaridade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo (OCEPE, 2016).

Capítulo III

Metodologia

3.1. Orientações metodológicas do estudo

O projeto *Nós, Tu e o Mundo* foi desenvolvido com o intuito de compreender que conhecimentos e capacidades as crianças são capazes de desenvolver num projeto centrado sobre os seus direitos na sensibilização à diversidade linguística e cultural. Com a nossa intervenção, queríamos que o grupo compreendesse a noção de direito, reconhecesse a existência de direitos e a sua importância, identificasse alguns direitos fundamentais da criança e soubesse o que é a *Convenção dos Direitos da Criança*. Em relação à sensibilização à diversidade linguística e cultural era nosso desígnio que as crianças soubessem que no mundo existem diferentes culturas, identificassem palavras noutras línguas, ouvissem falar do urdu como uma língua com muitos falantes/uma língua falada no Paquistão, percebessem que as línguas têm semelhanças e diferenças entre si. Relativamente ao desenvolvimento de capacidades de ordem comunicativa, a diáde pretendia que as crianças inventassem uma história, adquirindo assim novas palavras e argumentassem de forma racional e convincente as suas convicções.

Neste sentido, a finalidade principal do projeto era compreender como articular a sensibilização à diversidade linguística e cultural com os direitos das crianças através da exploração da literatura infantil.

A metodologia utilizada neste trabalho é, essencialmente, do tipo investigação-ação, apesar de não se tratar de uma investigação-ação pura, isto é, este projeto apresenta características próprias da investigação-ação, recorrendo a uma abordagem qualitativa.

3.1.1. Metodologia de investigação

Hoje em dia, defende-se que o professor assuma um papel de investigador das suas práticas pedagógicas e observador crítico, pois ao refletir sobre as suas ações o professor estará a melhorar a sua prática (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, “um professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). É ao questionar continuamente a sua prática que o professor conseguirá compreender os seus erros e, deste modo, melhorar a sua ação para que a sua prática reflexiva desencadeie um processo dinâmico, motivador, inovador e responsável.

Após termos definido os objetivos de investigação e a questão a investigar, seleccionámos uma metodologia do tipo de investigação-ação, como acima referimos. Nas palavras de Bogdan & Biklen, a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (1994, p.292). Para Latorre (2005, p.23), “la investigación-acción se puede considerar como um término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Elliot (1993) define investigação-ação como “um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (Coutinho, 2011, p. 312). Já para Bartolomé (1986), a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação-ação, a acção de formação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Coutinho, 2011, p. 312). Posto isso, podemos verificar que o conceito de investigação-ação não é unívoco, isto porque a expressão investigação-ação pode ser usada em diferentes contextos e é quase impossível chegar a um consenso acerca da sua definição (Coutinho, 2005 in Coutinho, 2011). A investigação-ação implica então planejar, agir, observar e refletir sobre as práticas, com vista a melhorar a prática promovendo, assim momentos de construção contínua para o professor.

Para o nosso projeto não foi possível seguir com exatidão o processo cíclico de investigação-ação de que fala Latorre (figura 1), dado o curto espaço de tempo de implementação do projeto: desenvolvemos apenas sete sessões de intervenção e, por este motivo, só foi possível realizar o 1º ciclo. Contudo, conseguimos retirar ensinamentos para a realização de um novo ciclo de que falaremos nas conclusões deste estudo.

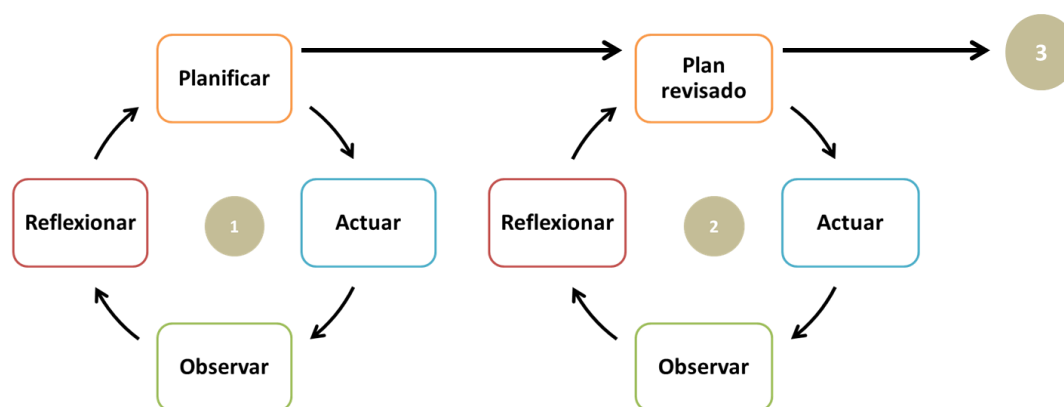


Figura 1 – Espiral dos ciclos da investigação-ação segundo Latorre (2005)

Através da figura 1 podemos verificar que os ciclos da investigação-ação estão divididos em quatro fases (Fischer, 2001 in Máximo-Esteves, 2008):

- 1º. **planificar** – Implica uma primeira reflexão do professor (investigador) acerca da sua experiência, com o intuito de melhorar ou modificar as suas práticas. Aqui, começam a surgir as primeiras questões de investigação de acordo com o que queremos investigar.
- 2º. **agir** – Implementar o plano de intervenção. As questões iniciais vão-se elaborando e clarificando.
- 3º. **observar** – Verificar os efeitos da implementação no contexto.
- 4º. **refletir** – Analisar criticamente as observações.

O processo de investigação-ação não se dá por terminado após a primeira realização cíclica, isto é, cada ciclo deve ser repetido de ação-reflexão ou reflexão-ação. Como já mencionámos anteriormente, um dos objetivos desta metodologia é aperfeiçoar a prática do docente tendo em vista a melhoria dos resultados. Deste modo, o professor/investigador tem de investigar e analisar as suas práticas, fazendo reajustes na investigação do problema em questão.

A investigação do nosso projeto é de natureza qualitativa, isto é, “(...) descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1995 in Coutinho, 2011) tendo por base os ciclos de investigação-ação. Primeiramente, planeámos cuidadosamente as atividades que iríamos implementar, observando as crianças em todo o desenrolar do projeto, o que permitiu uma maior e melhor reflexão sobre as sessões realizadas.

A investigação-ação possibilita ao professor um maior empenho e uma maior segurança no seu trabalho visto que, ao refletir sobre os dados recolhidos, conseguirá encontrar novas estratégias para a sua prática pedagógica para colmatar situações menos conseguidas (Bogdan & Biklen, 1994).

3.1.2. Questões e objetivos de investigação

Este trabalho teve como ponto de partida perceber como podemos sensibilizar para a diversidade linguística e cultural através dos direitos das crianças na educação pré-escolar. Neste sentido, delineámos um projeto que pretende responder às seguintes questões de investigação:

- Que representações têm as crianças sobre os seus direitos?
- Que conhecimentos e capacidades desenvolvem as crianças num projeto centrado nos direitos das crianças e na sensibilização à diversidade linguística e cultural?

Decorrente desta questão, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- Conhecer as representações prévias que as crianças têm sobre os seus direitos.
- Identificar os conhecimentos que as crianças construíram com o projeto “Nós, Tu e o Mundo” sobre os direitos das crianças e a sensibilização à diversidade linguística e cultural.
- Compreender como articular a sensibilização à diversidade linguística e cultural com os direitos das crianças.

3.2. Apresentação do projeto de intervenção

3.2.1. Contextualização curricular da temática

Com o intuito de enquadrar a temática do nosso estudo, recorremos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016). A educação pré-escolar é, como o próprio nome indica, a primeira fase de educação básica. Todas as crianças dos 3 aos 6 anos de idade têm o direito de frequentar a pré-escola (OCEPE, 2016).

As OCEPE foram um documento crucial no decorrer do nosso projeto, para podermos adequar os objetivos e as atividades do projeto às crianças de acordo com as temáticas a abordar.

Os direitos das crianças devem ser trabalhados desde tenra idade, pois capacitam as crianças para viverem plenamente, de forma consciente e interventiva, no mundo atual. Segundo as OCEPE

“o papel ativo das crianças decorre também dos direitos de cidadania que lhes são reconhecidos pela Convenção dos Direitos das Crianças [...] Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considera-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem nos outros” (2016, p.10).

Todas as crianças, independentemente do sexo, do género, da nacionalidade, cor de pele têm direitos e, esses direitos devem ser respeitados. Nos dias de hoje, ainda verificamos uma enorme discrepância de direitos em relação às crianças do sexo feminino estando impedidas de certos atos, como por exemplo, de frequentar a escola.

Se educarmos as crianças para o reconhecimento, aceitação, respeito e valorização da diversidade linguística e cultural estamos a partilhar saberes, costumes, tradições e valores de diferentes culturas.

Relativamente à diversidade linguística, as OCEPE referem que a “sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída no pré-escolar” (2016, p. 64), é na idade pré-escolar que as crianças têm uma grande capacidade de aprendizagem de uma segunda língua. A diversidade é uma mais-valia no enriquecimento de experiências e oportunidades para cada criança.

Através dos direitos das crianças, o educador/professor pode sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, introduzindo, assim, novas línguas e culturas. Quando o educador apresenta às crianças os direitos pode pegar num exemplo concreto como o da Malala e apresentar a sua história, desta forma, está a sensibilizar para novas línguas como o inglês e o urdu e novas culturas como o muçulmanismo.

Assim, no nosso projeto, abordámos a área da Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo (cf. página 31), uma vez que, são as áreas de conteúdo que vão ao encontro do trabalho realizado. Na tabela 1 que se segue encontramos algumas das atividades desenvolvidas, a título de exemplo, e as

áreas de conteúdo correspondentes. Podemos verificar que a área da Formação Pessoal e Social é transversal, isto porque faz parte de todo o processo educativo do jardim de infância.

Tabela 1 - Atividades e áreas de conteúdo.

Atividades	Áreas de conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da história da Malala às outras salas. - Elaboração colaborativa da história e ilustrações para o <i>Escrevinhando 3</i>. - Visualizar a palavra <i>escola</i> escrita em português, inglês e urdu. - Registo das várias formas de brincar pelo mundo com a escrita da palavra <i>brincar</i> em diferentes línguas. - Dividir a palavra <i>brincar</i> em sílabas nas diferentes línguas. 	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Artística - Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história em português “I have the right to be a child” de Aurézia Fronty. - Apresentação da história da Malala. - Diálogo com as crianças sobre a importância da escola, e do direito à educação e levantamento de previsões. 	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>

3.2.2. Caracterização do contexto de intervenção

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido e implementado num jardim de infância do Agrupamento de Escolas de Aveiro no ano letivo 2016/2017. Esta instituição acolhe um total de 89 crianças, distribuídas por quatro salas de atividades com crianças de diferentes culturas, etnias e línguas, tem cinco educadoras e quatro assistentes operacionais que rotativamente vão prestando auxílio em todas as salas.

O jardim de infância tem ainda uma cozinha; uma cantina; um polivalente; duas casas de banho para as crianças e outras duas para os adultos, sendo uma delas adaptada para deficientes e um amplo recreio onde podemos encontrar um escorrega, uma cozinha de lama, triciclos, um campo de jogos, um labirinto, entre outros equipamentos.

Esta instituição é recente e moderna porém, não tem nenhum quadro interativo. As crianças veem os vídeos através de um pequeno monitor de computador ou então projetados numa grande parede.

Este projeto envolveu um total de 24 crianças, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, encontrando-se a maioria das crianças na faixa etária dos 5/6 anos, tal como podemos observar no gráfico 1. É ainda de salientar que nove crianças são finalistas do pré-escolar, ou seja, à partida, no próximo ano letivo, irão frequentar o 1.º CEB.

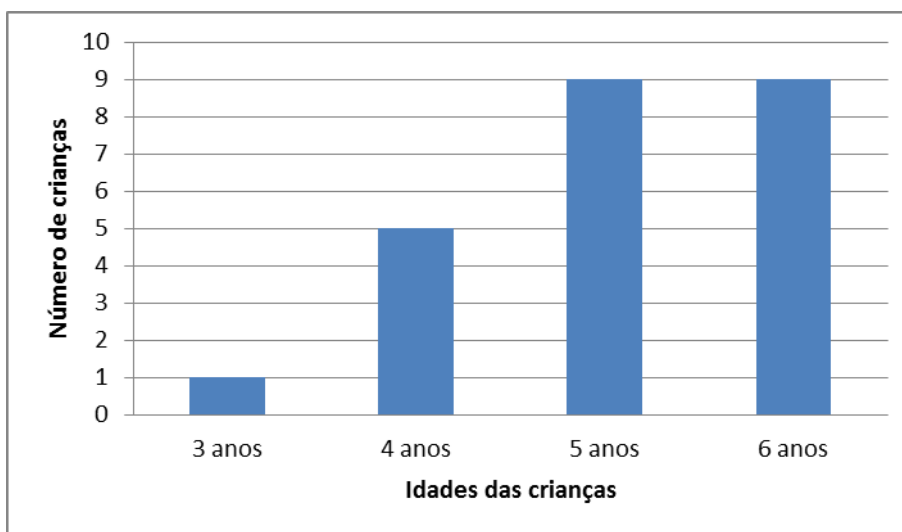


Gráfico 1- Idades das crianças.

Relativamente às nacionalidades do grupo, apenas uma criança tem dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira). Comparativamente às nacionalidades dos pais verificamos a existência de dois ascendentes brasileiros, um angolano e um com dupla nacionalidade, português e australiano.

No que concerne às habilitações literárias dos pais apesar do jardim de infância estar inserido num bairro social, a maioria dos pais possui uma licenciatura.

Durante o período de observação, foi possível verificar que a sala de atividades é acolhedora, possui uma boa organização do espaço e tem ao seu dispor diversas áreas para as crianças, como a área da casinha, da loja, das construções, da leitura, dos jogos, área de acolhimento e dos computadores. Todos os espaços no jardim de infância são importantes para a aprendizagem da criança. A sala de atividades está organizada de forma a proporcionar diversos momentos de aprendizagem e de brincadeira.

3.2.2.1. Caracterização individual das crianças

Após a caracterização geral do grupo, achamos pertinente caracterizar individualmente todas as crianças. Para a caracterização do grupo, a díade recorreu à Ficha 1g (anexo1) do Sistema de acompanhamento das crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010, p.152).

É de salientar que efetuámos a caracterização das 24 crianças que compõem o grupo contudo, optámos por caracterizar apenas no relatório as crianças que, na nossa opinião, se envolveram mais no projeto *Nós, Tu e o Mundo*. Esta amostra é intencional, uma vez que na análise dos dados privilegiámos estas crianças por serem as mais velhas do grupo, o que permitiu uma maior recolha de dados.

Como forma de proteger a identidade de cada criança, optámos por atribuir nomes fictícios.

Tabela 2. Características Individuais das crianças.

Nome	Sexo	Idade (anos)	Características individuais
Nelson	masculino	6	É uma das crianças mais velhas do grupo, tem um o nível de implicação ⁵ e bem-estar elevado. Como já sabe ler e escrever demonstra um grande interesse por atividades que envolvam a leitura e a exploração de livros. É uma criança bem-disposta, alegre, divertida estando sempre pronta para aprender. Dentro da sala de atividades brinca (geralmente) com dois colegas na zona dos legos ou nas mesas criando “livros”. É uma criança que usufrui em pleno da sua permanência no jardim de infância.
Beatriz	feminino	5	Evidência níveis de bem-estar e de implicação altos. É bastante comunicativa, simpática, bem-disposta e um pouco teimosa. Gosta de ajudar os mais novos insistindo com eles no sentido de realizarem as atividades, se forem desafios de educação motora, segura a mão da criança dizendo para não ter medo. É uma menina que brinca com qualquer colega e em qualquer área da sala de atividades.
Íris	feminino	6	É uma menina muito carinhosa e evidência níveis de bem-estar e de implicação elevados. É de salientar que é uma criança bastante estimulada pela família em relação a vários temas (guerra; direitos das crianças; educação; valores), tem um enorme à-vontade a falar sobre estes assuntos, utilizando sempre um repertório linguístico muito desenvolvido,

⁵ Implicação é uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece (Portugal & Laevers, 2010, p.25).

			o que origina que seja bastante comunicativa. Mostra sempre uma enorme vontade de participar em todas as tarefas.
André	masculino	6	É um menino peculiar porque quer a atenção toda do adulto e do grupo só para ele, nos momentos de roda é chamado à atenção constantemente pois está sempre a distrair os outros colegas ou a dizer disparates. Contudo, no meio das tolices fala de assuntos sérios e sabe o que diz. Demonstra níveis de bem-estar e de implicação altos, é um menino extrovertido, comunicativo, expressivo e demonstra interesse pelas atividades propostas pela díade. Ao nível do brincar, brinca sempre na zona de legos e não gosta de partilhar os legos com outras crianças, levando os colegas a fazerem queixa dele ao adulto por utilizar a maioria das peças na sua construção.
Catarina	feminino	6	É uma menina muito dócil, atenta, interessada e empenhada nas tarefas que realiza. Demonstra níveis de bem-estar e de implicação altos, as suas brincadeiras geralmente são na área do faz-de-conta (casinha). Nos momentos de roda respeita a regra de esperar pela sua vez de falar. Em relação à participação nas atividades é das primeiras crianças a oferecerem-se para participar nas tarefas que a díade propõe.
Alexandre	masculino	5	Apresenta um nível de bem-estar alto e um nível de implicação elevado. É uma criança comunicativa, meiga, alegre e bem-disposta. Não mostra muito interesse em participar nas atividades todavia, se os seus dois amigos mais chegados do jardim de

			infância, o Nelson e o Rodrigo, participarem nas tarefas ele segue o exemplo e participa também. Quando se encontra no momento de roda, por vezes esquece-se das regras de funcionamento da sala de atividades. Gosta de brincar em quase todas as áreas, mas uma das áreas de maior frequência é a área dos computadores.
Lara	feminino	6	Apresenta um nível de bem-estar alto e um nível de implicação elevado. É uma menina um pouco mimada, afável, meiga, adora dançar e cantar e interage com todas as crianças. Gosta de participar em todas as atividades que a díade propõe, contudo nem sempre deixa os outros falarem.
Rodrigo	masculino	6	É um menino irrequieto e bastante falador, perturbando por vezes os momentos em grande grupo. Ainda assim, é uma criança que tenta escutar os outros. Apresenta um nível de bem-estar alto e um nível de implicação elevado.

Terminada a caracterização individual destas oito crianças, passamos à descrição do projeto de intervenção. Começamos por mencionar os objetivos gerais e específicos do projeto e a organização e descrição das sessões de intervenção.

3.2.3. Objetivos gerais e objetivos específicos

Este projeto, intitulado “*Nós, Tu e o Mundo*”, foi desenvolvido na unidade curricular de prática pedagógica supervisionada, em díade, com a orientadora da Universidade, a orientadora do contexto, a assistente operacional e por último, mas não menos importante, as crianças. Importa referir que todo o projeto foi pensado e planeado

em conjunto. Como tema principal, escolhi os direitos das crianças e a minha colega de estágio os valores (Vaz, 2017).

Primeiramente, a escolha dos temas centrou-se na nossa vontade individual. Desde o início a minha intenção era trabalhar os direitos das crianças, pois todas as crianças devem crescer num ambiente de paz e segurança, o que não acontece, diariamente assistimos na comunicação social crianças que são vítimas de abusos, que morrem devido a atentados terroristas e que são alvo de trabalho infantil. Uma das finalidades da *educação* é transmitir conhecimento para que as crianças se tornem cidadãos conscientes e proativos na sociedade.

Este projeto começou a ser preparado no primeiro semestre e, nessa altura, pensámos trabalhar com o grupo de crianças que iríamos acompanhar no segundo semestre o direito à educação e o direito a um nome e a uma nacionalidade, pois sabíamos que neste jardim de infância havia uma vasta diversidade cultural. No entanto, quando conhecemos as crianças no segundo semestre deparámo-nos com um grupo de nacionalidade portuguesa e, não fazia muito sentido trabalhar o direito a um nome e a uma nacionalidade já que todas as crianças tinham um nome, alterando esse direito pelo direito ao brincar. Esta alteração surgiu ainda em conversa com a educadora cooperante, uma vez que era intenção da educadora mostrar às crianças o brincar em diferentes partes do mundo.

O título do nosso projeto surgiu em conversa entre a díade, pois queríamos que englobasse o grupo com que estávamos a trabalhar e o respeito pelo Outro. Assim, *Nós* significa o grupo, *Tu* o Outro e o *Mundo* o lugar onde habitamos⁶.

O projeto *Nós, Tu e o Mundo* desenvolveu-se tendo em conta os seguintes objetivos pedagógicos (gerais):

- Compreender que no mundo existem diferentes línguas e culturas;
- Desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro;
- Refletir sobre a existência dos direitos da criança;
- Compreender a importância do direito à educação e do direito ao brincar;
- Escutar os outros e esperar pela sua vez de falar.

⁶ Igualmente referido em Vaz, 2017.

Para uma melhor organização do projeto definimos objetivos específicos para cada sessão de intervenção (Tabela 3). Numa primeira fase era intenção da diáde saber quais as representações que as crianças tinham sobre os seus direitos para, posteriormente, trabalhar com elas o direito à educação e o direito ao brincar, não esquecendo a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Tabela 3 - Objetivos específicos de cada sessão.

Sessão de intervenção	Objetivos específicos
<p>Sessão IV</p> <p><i>À descoberta dos direitos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a ideia de direito. - Compreender a noção de direito. - Saber o que é a <i>convenção dos direitos da criança</i>. - Desenvolver o sentido crítico e a argumentação. - Saber ouvir o outro.
<p>Sessão V</p> <p><i>À descoberta de novos países</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o direito à educação. - Ouvir e apreciar uma história. - Conhecer a história da Malala. - Recontar uma história. - Reconhecer a existência de diferentes tipos de escolas em diferentes locais no mundo. - Perceber a importância do direito à educação. - Ilustrar uma história. - Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas.

<p>Sessão VI</p> <p><i>Brincar, é um direito sabias?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o direito a brincar. - Reconhecer a existência da diversidade linguística e cultural. - Compreender porque é que nem todas as crianças do mundo têm direito a brincar.
<p>Sessão VII</p> <p><i>Viagem à volta do mundo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as aprendizagens já realizadas sobre os direitos e os valores para a construção de uma história. - Desenvolver o sentido crítico e a criatividade. - Refletir sobre as aprendizagens feitas. - Criar uma história. - Ilustrar uma história.

3.2.4. Organização e descrição das sessões de intervenção

Este projeto abarcou sete sessões, tendo a última sessão sido dinamizada em conjunto e as restantes foram divididas pela díade. Este projeto foi pensado e planeado em conjunto aliando a temática dos direitos das crianças e a sensibilização à diversidade linguística e cultural, trabalhada por mim e os valores trabalhados pela minha colega Rita Vaz⁷.

Constatámos, durante o período de observação, que o grupo valoriza demasiado os bens materiais e por esse motivo decidimos trabalhar com as crianças o valor da amizade para aprenderem a partilhar os seus brinquedos e o valor do respeito pelo Outro pois uma das dificuldades que sentimos nas crianças foi serem capazes de se escutarem umas às outras. Relativamente aos direitos das crianças verificámos que algumas crianças do grupo não tinham noção da realidade à sua volta e foi essa a razão principal para trabalhar o

⁷ Esta sessão encontra-se igualmente descrita em Vaz, 2017.

direito à educação e o direito ao brincar mostrando o cotidiano de outras crianças no mundo.

Na figura 2 podemos visualizar a organização das sessões: a sessão 1, a sessão 2 e a sessão 3 dizem respeito ao trabalho realizado pela minha colega, a sessão 4, a sessão 5 e a sessão 6 foram as sessões dinamizadas por mim e a última sessão, a sessão 7, foi conjunta, como já foi mencionado anteriormente.

Descrevemos em seguida as três sessões de intervenção individuais e a sessão realizada em díade.

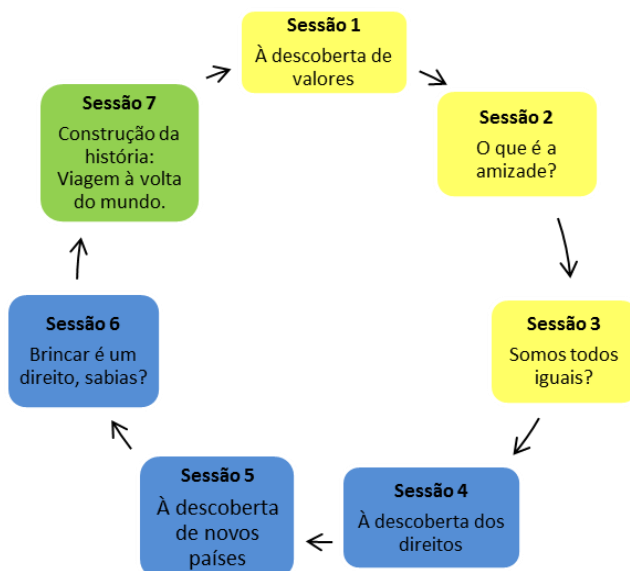


Figura 2 - Sessões do projeto de intervenção.

3.2.5. Planificação e descrição do desenvolvimento do projeto

Tabela 4 - Planificação geral das atividades

Planificação geral das atividades				
Sessões	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão IV <i>À descoberta dos direitos</i>	Parte da manhã (divisão das crianças em 4 grupos) -Diálogo em torno das representações que as crianças têm sobre os direitos das crianças: *Perguntar se sabem porque se comemora o dia das crianças *O que são direitos? *O que poderá ter levado à necessidade de fazer uma convenção internacional sobre os seus direitos? *Será que no mundo as crianças vivem todas do mesmo modo? *Como é que vivem algumas crianças? *Que condições acham que faltam a estas crianças? *O que leva essas crianças a não viverem do mesmo modo que os meninos deste Jardim de infância? Parte da tarde (Grande grupo) - Leitura da história traduzida por nós em português “I have the right to be a child” de Aurézia Fronty.	-Português	-Livro “I have the right to be a child” de Aurézia Fronty	-Área do conhecimento do mundo -Formação Pessoal e Social: *Educação para a cidadania *Expressão e comunicação
Sessão V <i>À descoberta de novos países</i>	Parte da manhã (Grande grupo) - Apresentação da história da Malala. -Visualização do Paquistão no mapa-mundo. - Visualização de um pequeno excerto do discurso da Malala (Inglês e Urdu). https://youtu.be/--bISbx0Xyg (2min07)	-Português -Urdu -Inglês	-Ilustrações do livro da Malala -Boneca Malala de pano -Boneca Malala em papel -Vídeo sobre as diferentes escolas no mundo	- Formação Pessoal e Social: *Educação para a cidadania -Expressão e comunicação: *Comunicação oral *Abordagem à escrita *Desenvolvimento da criatividade

	<p>(Pequenos grupos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um pequeno vídeo sobre as diferentes escolas no mundo https://widerimage.reuters.com/story/schools-around-the-world - Visualizar a palavra “escola” escrita em português, inglês e urdu. <p>Parte da tarde (Grande grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decoração de uma boneca Malala. - Diálogo com as crianças sobre a importância da escola, o direito à educação e levantamento de previsões (porque é que há crianças que não vão à escola): <ul style="list-style-type: none"> *10 razões pelas quais as crianças não vão à escola. *Apresentação da história da Malala às outras salas. 		<p>- Pequeno excerto do discurso da Malala</p> <p>- Cartões com a palavra “escola” escrita em Português, Inglês e Urdu</p>	<p>*Domínio da Educação Artística</p> <p>- Conhecimento do mundo: *Conhecimento e respeito por diferentes culturas.</p>
<p>Sessão VI</p> <p><i>Brincar é um direito, sabias?</i></p>	<p>Parte da manhã (Pequenos grupos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da história “Uma aventura na terra dos direitos”. - Visualização de um pequeno vídeo sobre o brincar em diferentes partes do mundo http://www.playboard.org/play-advocacy/childs-right-to-play/ <p>Parte da tarde (Grande grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão da palavra “brincar” em sílabas nas diferentes línguas com recurso a cartões. - Identificação das palavras que começam pelo mesmo som, pela mesma letra e qual é a palavra maior e a menor (nas diferentes línguas). - Diálogo com o grupo sobre as palavras “jugar, giocare e jouer”, será que fazem lembrar alguma palavra em português (jogar)? - Observação das diferenças linguístico-culturais (em português jogar e brincar têm sentidos 	<p>- Português</p> <p>- Espanhol</p> <p>- Italiano</p> <p>- Francês</p> <p>- Inglês</p>	<p>- Avental de histórias: “Uma aventura na terra dos direitos”</p> <p>- Vídeo do brincar em diferentes países</p> <p>- Cartões com a palavra “brincar” escrita em Português, Inglês, Espanhol, Francês e Italiano</p>	<p>- Formação Pessoal e Social: *Educação para a cidadania</p> <p>- Expressão e comunicação: *Comunicação oral *Abordagem à escrita *Desenvolvimento da criatividade</p> <p>- Conhecimento do mundo: *Conhecimento e respeito por diferentes culturas</p>

	diferentes). - Registo das várias formas de brincar pelo mundo com a escrita da palavra “brincar” em diferentes línguas.			
Sessão VII <i>Viagem à volta do mundo</i>	Parte da manhã (Grande grupo) - Início da história para o livro: “Escrevinhando 3”. - Realização de desenhos como forma de ilustrar a história. Parte da tarde (Grande grupo) - Início dos cenários para a apresentação do teatro.	-Português	- Cartão - Tintas - Pincéis - Papel de cenário	- Formação Pessoal e Social: *Educação para os valores *Educação para a cidadania -Expressão e comunicação: *Comunicação oral. *linguagem oral *Domínio da Educação Artística -Conhecimento do mundo: *Consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros

Sessão IV – À descoberta dos direitos

2 de maio de 2017

Antes de começarmos a implementação do nosso projeto, decidimos dividir o grupo em quatro grupos heterogéneos de seis elementos cada um. Achamos mais vantajoso para as crianças estarem em pequenos grupos, pois assim conseguem ouvir-se e fazer ouvir-se melhor e, para nós, educadoras estagiárias, é mais fácil para realizarmos atividades com elas e recolher os dados.

Descrição pormenorizada da sessão: iniciámos a sessão com um breve diálogo em torno dos direitos das crianças para conhecer as representações que elas tinham desses mesmos direitos: “Sabem porque se comemora o dia da criança?”; “O que são direitos?”;

“O que poderá ter levado à necessidade de fazer uma convenção internacional sobre os direitos das crianças?”; “Será que no mundo as crianças vivem todas do mesmo modo?”; “Como é que vivem algumas crianças?”; “Que condições acham que faltam a estas crianças?”; “O que leva essas crianças a não viverem do mesmo modo que os meninos deste jardim de infância?”



Figura 3 - Animação da leitura.

O propósito desta sessão era saber quais eram as representações que as crianças tinham sobre os seus direitos e perceber como elas veem a realidade de algumas crianças de outros países. A díade tinha como objetivo que as crianças percebessem que a convenção dos direitos das crianças não foi assinada em todos os países do mundo e que por esse motivo há crianças que não usufruem dos seus direitos.

Depois de ouvidas todas as crianças, fizemos a animação da leitura em português do livro “I have the right to be a child” de Auréçia Fronty. De seguida, as crianças foram questionados: “Que direitos são mencionados nesta história?”; “Em Portugal as crianças têm todas estes direitos?”; “Será que todos os meninos têm os mesmos direitos?”, recordando, desta forma alguns direitos referidos pelas crianças na parte da manhã. Devido a um comentário de uma criança sobre os mísseis, continuámos a questionar o grupo sobre a realidade existente no mundo para perceber um pouco melhor as representações e os conhecimentos das crianças sobre este tema.

Sessão V- À descoberta de novos países

3 de maio de 2017

Descrição pormenorizada da sessão: esta sessão iniciou-se em grande grupo com a apresentação da história de Malala Yousafzai acompanhada por um PowerPoint com as ilustrações do livro “Malala a menina que queria ir à escola” de Adriana Carranca. No final da história, as crianças puderam visualizar um pequeno excerto do discurso da Malala com o intuito de verem que Malala



Figura 4 - Apresentação da história da Malala.

Yousafzai não é nenhuma personagem inventada por um/a escritor/a e que ela existe e ao mesmo tempo terem a noção do que é discursar na ONU.

Posteriormente, questionámos o grupo sobre a importância da Malala na defesa do direito à educação, e falámos um pouco sobre ela - uma menina que com apenas 10 anos levou um tiro na cabeça por frequentar a escola e que graças à sua dedicação e por defender o direito à educação, ganhou em 2014 o prémio Nobel da Paz. Em conversa com o grupo a diáde focou a desigualdade de direitos interrogando as crianças sobre o porquê de as raparigas não poderem frequentar a escola em certos países.

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas, principalmente na parte da história em que a menina leva um tiro. Aproveitámos também para abordar questões culturais como o uso de shawl (véu longo que cobre a cara e o corpo), o facto de no Paquistão as meninas não irem à escola e de só poderem sair de casa na presença de um homem mais velho que faça parte da família, aproveitando ainda para introduzir a sensibilização à diversidade linguística com o seu discurso em inglês “One child, one teacher, one book, and one pen, can change the world! Education is the only solution! Education first!” e com algumas partes do discurso em urdu, língua falada no Paquistão.

Seguidamente, pegámos num mapa-mundo que estava exposto na sala de atividades e perguntámos ao grupo se sabia onde ficava situado o Paquistão. Em grande grupo colocámos no mapa-mundo um pin com a bandeira do Paquistão e com a fotografia da Malala pois quando as crianças olhassem para o mapa-mundo conseguiriam mais facilmente recordar-se da história e identificar o país.

Por fim, dividimos o grupo em pequenos grupos e cada grupo visualizou um pequeno vídeo sobre diferentes escolas no mundo; a finalidade deste vídeo era colocar as crianças a pensar sobre as diferenças entre a escola que frequentam e as escolas de outras crianças para que pudessem perceber, por exemplo, que na Amazónia há escolas que funcionam no rio, em embarcações. No final do vídeo, colocámos em cima da mesa três cartões com a palavra *escola* escrita em português, inglês e urdu, para que as crianças pudessem ter contacto com a escrita dessa palavra nas línguas dominadas pela Malala. Queríamos também que as crianças observassem a diferença entre o som [ʃ] e o som [s] consciencializando-as desta forma para os sons, apesar de serem sons

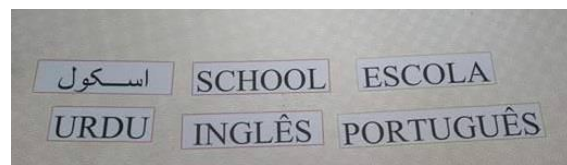


Figura 5 - Palavra escola escrita em português, inglês e urdu.

semelhantes correspondem a fonemas diferentes, promovendo assim, a consciência fonológica essencial na aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético como o do português.

A parte de tarde iniciou-se com um diálogo sobre a importância da escola, do direito à educação e do levantamento de previsões⁸ do porquê de haver crianças que não vão à escola. A díade mencionou as 10 razões pelas quais as crianças não vão à escola, algumas já tinham sido indicadas pelo grupo.

Após este momento de discussão e reflexão, as crianças decoraram a sua Malala com tecidos para futuramente utilizarem as bonecas no reconto da história ao restante jardim de infância.



Figura 6 - Malalas decoradas pelo grupo

Nesta sessão estava prevista a apresentação da história da Malala às outras salas, contudo o grupo não conseguiu concluir a decoração das Malalas nesse dia, ficando a apresentação agendada para o dia 9 de maio.

Sessão VI - *Brincar é um direito, sabias?*

4 de maio de 2017

Descrição pormenorizada da sessão: a sessão começou com a apresentação da história “Uma aventura na terra dos direitos” da autoria de Paula Guimarães (adaptada) através de um avental de histórias, em pequenos grupos. O avental de histórias e todos os adereços inerentes à história foram realizados pela díade em felpro. A díade achou mais relevante focar a última parte da história pois remete para a existência do trabalho infantil, negando às crianças o direito ao brincar.



Figura 7 - Avental de história *Uma aventura da terra dos direitos.*

Depois de contada a história, os grupos visualizaram um pequeno vídeo⁹ sobre o brincar em diferentes partes do mundo, foi notório o olhar das crianças para o tipo de brincadeiras de outras crianças e para os diferentes tipos de brinquedos (latas, arame, pneus, terra, bolas, ...).

⁸ Apoiámo-nos no desenvolvimento desta atividade na informação contida em <http://theirworld.org/news/10-reasons-why-children-don-8217-t-go-to-school>

Da parte de tarde, em grande grupo, trabalhámos a divisão silábica. Começámos por fazer corresponder o cartão com a palavra *brincar* à língua correspondente (*brincar* – português; *play* – inglês; *jugar* – espanhol; *giocare* – italiano; *jouer* – francês). Depois as crianças, à vez, dividiram as palavras *brincar*, *jugar*, *giocare*, *jouer*, *play*, *português*, *espanhol*, *italiano*, *francês* e *inglês* em sílabas segmentando as palavras na oralidade, acompanhando com palmas, registando-as posteriormente num quadro que estava exposto na parede.



Figura 8 - Quadro da divisão silábica.

Solicitámos para esta atividade as crianças mais velhas, pois a consciência silábica é muito importante na entrada do 1º ciclo, isto porque a segmentação silábica é preponderante na aprendizagem da leitura bem como para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala. Desta forma, a consciência fonológica deve ser trabalhada antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético (Freitas; Alves & Costa, 2007, p.12).

Era também objetivo da díade que as crianças identificassem as palavras que começam pelo mesmo som, pela mesma letra e qual é a palavra maior e a menor em número de sílabas (nas diferentes línguas). Questionámos o grupo se as palavras *jugar*, *giocare* e *jouer* faziam lembrar alguma palavra em português. O objetivo da díade nesta tarefa era reforçar a consciência fonológica das crianças tentando que elas identificassem o som [j] das palavras e pudessem aperceber-se que este fonema pode representar-se por letras em diferentes línguas, apesar do som ser o mesmo.

Recorrendo ao som da palavra discutimos com as crianças se a palavra *jogar* e *brincar* têm o mesmo significado, visto que noutras línguas o conceito de brincar e jogar são expressos pela mesma palavra.

Para finalizar esta sessão, cada criança fez o seu registo sob a forma de desenho das várias maneiras de brincar pelo mundo e escreveu a palavra brincar nas línguas trabalhadas.



Figura 9 - Desenho das várias maneira de brincar pelo mundo.

⁹ Apoiámo-nos no desenvolvimento desta atividade a informação contida em <https://widerimage.reuters.com/story/schools-around-the-world>

Sessão VII – Construção da história: Viagem à volta do mundo

8 de maio de 2017

Descrição pormenorizada da sessão: a última sessão, tal como já referimos, foi realizada em díade mas, ao contrário das restantes, não se concretizou apenas num dia. Desenvolveu-se com as educadoras estagiárias até ao dia 17 de maio (data final da prática pedagógica supervisionada) e foi finalizada pela educadora cooperante no dia 24 de maio com a presença da díade. Importa referir que este alargamento de datas/tempo deveu-se ao facto de as crianças terem proposto mais uma atividade (dramatização da história) que passaremos a explicar mais à frente.



Figura 10 - Construção do cenário.

Esta sessão iniciou-se de forma natural com um pequeno diálogo em grande grupo recordando as atividades realizadas ao longo do projeto. Relembrámos com as crianças os valores, os países trabalhados e que no mundo existem crianças que não usufruem dos seus direitos. Nesta fase, as crianças foram dizendo os nomes de alguns países, mas não souberam identificar a sua localização no mapa.

Após este diálogo, dissemos ao grupo que tínhamos de começar a fazer a nossa história para o “Escrevinhando 3¹⁰” (livro com histórias realizadas pelas crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do Centro Escolar onde foi realizado o projeto). Assim, as crianças sugeriram alguns temas para a nossa história, como por exemplo: “as coisas que valem” e a “história do comboio que viaja à volta do mundo”, acabando por escolher o último tema.

Seguidamente, questionámos o grupo sobre quem é que iria no comboio e o que iríamos ver na nossa viagem à volta do mundo. As crianças responderam que iriam elas e a Malala porque os amigos levam outros amigos. Assim, começámos a dar corpo à nossa história utilizando unicamente as intervenções das crianças. Depois do texto estar construído, o grupo realizou desenhos para ilustrar a história.



Figura 11 - Um dos desenhos que compõem a ilustração da história Viagem à volta do mundo.

¹⁰ Para mais informações cf. <http://eb1-ji-santiago.blogs.sapo.pt/escrevinhando-textos-e-desenhos-da-29662>

Posteriormente, as crianças quiseram realizar a dramatização da história. Assim, construíram os cenários, decidiu-se quem iria ficar em que casa¹¹ e o que cada um iria dizer.

No dia da apresentação, notou-se um pouco de nervosismo nas crianças. Elas sabiam a história toda, porém, mostraram dificuldade em expressar-se em público. Na nossa opinião, o teatro correu bem, as crianças estavam felizes com o trabalho que desenvolveram.

3.3. Instrumentos e Técnicas de recolha de dados

Como foi mencionado anteriormente, o nosso projeto seguiu em traços gerais a metodologia de investigação-ação. Para tal recolhemos dados sobre as representações das crianças relativamente aos seus direitos e sobre os conhecimentos e as capacidades desenvolvidos no projeto, *Nós, Tu e o Mundo*, referentes à sensibilização linguística e cultural.

De acordo com Latorre (2005), existem três categorias de técnicas e de instrumentos de recolha de dados ligados à metodologia de investigação-ação:

- A. **técnicas baseadas na observação** – “La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación – acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa” (p.56). Esta categoria é centrada na perspectiva do investigador (observação direta).
- B. **técnicas baseadas na conversação** – Esta categoria é centrada na perspectiva dos participantes (diálogo e interações);
- C. **análise de documentos** – “Otra via importante de recoger información es analizar materiales os relatos escritos que se utilizan como fuente de información, denominados *documentos escritos*” (p.77). Esta categoria é centrada na perspectiva do investigador, contudo é necessário pesquisar, analisar

¹¹ A minha colega Rita Vaz trabalhou com o grupo o tema dos valores. Uma das atividades desenvolvidas foi mostrar às crianças as diferentes casas do Perú, da Zâmbia, da China e da Gronelândia bem como as diferenças culturais.

e interpretar documentos escritos, fontes de informação que são essenciais para o estudo.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados acima citados podem subdividir-se em três categorias que serão apresentadas na Tabela 5:

Tabela 5 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (interativas)	Meios Audiovisuais
➤ Testes ➤ Escalas ➤ Questionários ➤ Observação sistemática	➤ Entrevista ➤ Observação participante ➤ Análise documental	➤ Vídeo ➤ Fotografia ➤ Gravação áudio ➤ Diapositivos

(segundo Latorre, 2005, p.54)

Assim, os instrumentos de recolha de dados seleccionados pela díade foram a observação participante, os registos individuais das crianças, a vídeo-gravação e as fotografias.

Iremos de seguida descrever cada uma destas técnicas e instrumentos, mostrando a sua importância para o nosso projeto.

3.3.1. Observação direta, vídeo-gravação e fotografias

A observação é um ato natural do ser humano, porém, este ato tem de ser treinado, pois só se aprende a observar, observando. Na observação qualitativa o observador passa muitas horas no contexto com o intuito de observar e compreender o fenómeno em estudo. A técnica de observação direta que nós escolhemos foi a observação participante, uma vez que o professor/investigador interage com os participantes do estudo, participando na vida

do grupo e, desta forma, procede à recolher os dados. No nosso caso em particular, a díade esteve sempre presente na sala de atividades e foi a principal responsável pela dinamização das atividades do grupo. Registámos todas as interações das crianças que posteriormente deram origem aos nossos dados (Boddan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995; Sá, 2007; Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2011).

Segundo Quivy & Campenhoudt (in Sá, 2007, p.121), a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações” que requer para o seu estudo, “sem se dirigir aos sujeitos interessados (*ibidem*)”.

Este tipo de recolha de dados pode desencadear alguns problemas pois, em muitos casos, o próprio investigador está a intervir no contexto o que impede o registo pleno das suas observações, por este motivo é que o trabalho em díade é fundamental.

Uma das formas de conseguir ultrapassar este problema da observação é recorrer à vídeo-gravação das sessões e ao áudio. Ao utilizarmos o recurso à vídeo-gravação, foi possível observar atitudes, comportamentos e interações do grupo que são momentâneas e que por vezes trazem a resposta à nossa questão de investigação.

Outro instrumento de recolha de dados que utilizámos com muita frequência nas sessões foi o registo fotográfico, tendo este como finalidade apresentar o trabalho desenvolvido pelo grupo e captar os momentos naturais das crianças.

3.3.2. Registos individuais das crianças

Os registos das crianças foram cruciais para o nosso projeto, pois através destes conseguimos perceber quais eram as representações que o grupo tinha dos direitos das crianças e dos valores. É através dos registos que as crianças conseguem comunicar, exprimir e transmitir as suas ideias. Quando era pedido às crianças um registo do que tinham visto ou do que tínhamos conversado em grupo eu e a minha colega Rita Vaz, sentávamo-nos ao lado da criança e conversávamos com ela acerca do seu desenho. Pedíamos à criança para explicá-lo e nós, educadoras estagiárias, registávamos as descrições no verso da folha, este trabalho era essencial principalmente nas crianças mais novas em que o desenho não é muito explícito.

O desenho da criança é a prova da capacidade que a criança tem de observação. Segundo Debiene (1977) “a criança representa à sua maneira, o mundo no qual vive” (p.20). O desenho é a escrita da criança e, por esse motivo, pode dar-nos informações não só da própria criança mas também pode transmitir a natureza do seu pensamento e de como resolve os problemas entre criança e adultos (Goodnow, 1979).

Na educação pré-escolar o papel do educador é também o de mediador no processo de registo isto é, passa o que está desenhado para palavras ditas pelas crianças.

Capítulo IV

Análise dos dados e discussão dos resultados

4.1. Análise de conteúdo

Tal como já foi mencionado no capítulo anterior, a metodologia utilizada no nosso estudo é de natureza qualitativa, do tipo investigação-ação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.205), a análise dos dados é o “processo de busca e de organização sistemático de materiais que foram sendo acumulados e que permite apresentar aos outros o que encontrou”. É através da recolha de dados que o investigador encontra um padrão que lhe permite posteriormente criar as categorias de análise e desta forma dar resposta à questão-problema (Coutinho, 2011).

No nosso projeto privilegiámos como técnica de análise de dados recolhidos a análise de conteúdo, uma vez que esta pode ser utilizada com dados qualitativos. A análise de conteúdo consiste “num conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1997, p.31). A análise tem de ser objetiva e sistemática, sendo possível retirar conclusões a partir dos dados recolhidos (Pardal & Correia, 1993; Coutinho, 2011; Bardin, 1977; Guerra, 2006).

Através da análise dos dados recolhidos é possível fazer *inferências*, isto é, através das inferências conseguimos retirar conclusões dos dados recolhidos de acordo com as categorias de análise que construímos. Bardin (1977) afirma que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (p.38).

Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo está organizada sequencialmente da seguinte forma (p.95):

- 1) **Pré-análise**
- 2) **Exploração do material**
- 3) **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação**

A **pré-análise** é a fase de organização, normalmente nesta fase faz-se a *escolha dos documentos* para serem submetidos a análise, formula-se as *hipóteses e os objetivos* e elabora-se a lista dos indicadores que baseiam a interpretação final.

A fase de **exploração do material** consiste essencialmente nas operações de codificação em função das regras previamente definidas.

Na fase de **tratamento dos resultados** os resultados são tratados de forma a serem significativos e válidos. Através dos resultados significativos, o analista consegue propor inferências e, conseqüentemente, adiantar interpretações.

Toda a investigação necessita do tratamento dos dados, após a sua recolha. Assim, de seguida encontra-se descrito o sistema categorial de análise de dados.

4.2. Categorias de análise de dados

Inicialmente a díade teve de definir e selecionar as categorias que estão na base da nossa análise. As categorias permitem agrupar unidades de registo, designadas por “unidade de significação a codificar” (Coutinho, 2011, p. 194). As categorias deverão obedecer a determinadas características: serem exaustivas, objetivas e pertinentes (Guerra, 2006; Bardin, 1977).

Segundo Bardin (1977, p.120), um bom conjunto de categorias deve ter cinco qualidades:

- **a exclusão mútua:** esta condição determina que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, isto é, os dados recolhidos para um determinado descritor devem ser exclusivos não podendo existir noutras categorias. Porém, em certos casos pode pôr-se em causa esta regra.
- **a homogeneidade:** o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Nesta qualidade não se pode misturar os dados no mesmo conjunto categorial, isto é, diferentes níveis de análise devem ser separados em outras categorias.
- **a pertinência:** uma categoria só é considerada pertinente quando o material que foi recolhido para análise dos dados vai ao encontro do quadro teórico definido, bem como possibilita dar resposta à questão-problema ou, no nosso caso, questão de investigação.
- **a objetividade e a fidelidade:** o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que pretende trabalhar. Os diferentes materiais que fazem parte da mesma grelha categorial devem ser codificados da mesma forma, mesmo quando têm de ser submetidos a outras análises.

- **a produtividade:** um conjunto de categorias só é eficaz se proporcionar resultados produtivos a nível de inferências, de hipóteses e em dados concretos.

A fundamentação teórica do nosso projeto recai sobre duas grandes áreas “Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural” e “Direitos das Crianças”. Com este trabalho pretendemos compreender como é que podemos sensibilizar à diversidade linguística e cultural através dos direitos das crianças. Assim, foram pensadas duas categorias de forma a abranger os conhecimentos que as crianças foram capazes de adquirir e as capacidades que foram desenvolvendo no âmbito destas duas temáticas sobre as quais incide o nosso trabalho.

Tendo em conta os objetivos de investigação do nosso estudo, criámos duas categorias: (C.1) **Conhecimentos** e (C.2) **Capacidades**. Cada categoria foi dividida em várias subcategorias para facilitar o processo de análise dos dados recolhidos. Assim, dentro da categoria dos **Conhecimentos** (C.1) encontramos três subcategorias: (C1.1) **Diversidade linguística e cultural**; (C2.1) **Abordagem à escrita**; (C3.1) **Direitos das crianças**. Nesta categoria pretendemos analisar os conhecimentos que as crianças adquiriram. No que diz respeito à sensibilização à diversidade linguística e cultural, queremos saber se as crianças identificam palavras noutras línguas; se sabem reconhecer algumas línguas faladas no mundo; se compreendem que as línguas têm semelhanças e diferenças entre si; se nomeiam algumas línguas do mundo e se sabem que o urdu e o inglês são línguas faladas no Paquistão. Relativamente à abordagem à escrita, queremos identificar se as crianças são capazes de: mencionar palavras que começam pela mesma sílaba e/ou pelo mesmo fonema; discriminar o número de sílabas de uma palavra; descobrir e referir palavras que acabam ou começam da mesma forma e reconhecer a existência de diferentes alfabetos. Em relação aos direitos da criança queremos analisar se as crianças compreenderam a noção de direito; se reconhecem a existência de direitos; se sabem o que é a *Convenção dos Direitos das Crianças* se reconhecem a importância dos direitos; se identificam alguns direitos fundamentais das crianças e se sabem que o direito à educação e o direito a brincar são dois direitos das crianças. Todos estes descritores encontram-se dentro da categoria dos conhecimentos, uma vez que se pretendia que as crianças ficassem

com a noção dos seus direitos e desenvolvessem curiosidade e gosto relativamente às línguas e à diversidade linguística e cultural.

Na categoria das **competências** (C.2), podemos encontrar duas subcategorias: (C.2.1) **capacidade de pensamento crítico e de argumentação** e (C.2.2) **capacidade de linguagem**. Dentro desta categoria pretendemos compreender se as crianças conseguem analisar criticamente a informação; de acordo com o seu nível etário se são capazes de argumentar de forma racional e convincente relativamente à importância dos direitos das crianças e explicar a relevância do direito à educação e do direito ao brincar. Relativamente à capacidade de linguagem era um objetivo da díade que o grupo fosse capaz de recontar uma história; inventar uma história; representar uma peça de teatro; produzir frases com sentido; adquirir novas palavras e apropriar-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e das suas ilustrações.

Estas duas subcategorias (capacidade de pensamento crítico e de argumentação e capacidade de linguagem) não se recobrem, isto é, apesar de ambas as subcategorias remeterem para a capacidade de linguagem, a capacidade de pensamento crítico e de argumentação vai para além da capacidade geral de linguagem. A capacidade de argumentação é muito importante, pois a criança só consegue treinar o seu pensamento crítico através de momentos de debate em que seja necessário dar a sua opinião e explicar o porquê. O educador tem um papel fundamental neste tipo de atividades. A tabela que a seguir se apresenta mostra as categorias de análise que selecionámos para o nosso projeto e que acabámos de elencar.

Tabela 6. Categorias de análise de dados.

Categorias	Subcategorias	Descritores
<i>C1. Conhecimentos</i>	C1.1 Diversidade linguística e cultural	1.1.1. Saber que no mundo existem diferentes culturas.
		1.1.2. Perceber que as línguas têm semelhanças e diferenças entre si.
		1.1.3. Saber nomear algumas línguas do mundo.
		1.1.4. Identificar palavras em

		outras línguas.
		1.1.5. Saber que o urdu e o inglês são línguas faladas no Paquistão.
	C2.1 Abordagem à escrita	1.2.1. Identificar palavras que começam pela mesma sílaba e/ou pelo mesmo fonema.
		1.2.2. Identificar o número de sílabas de uma palavra.
		1.2.3. Consciência da palavra
		1.2.4. Reconhecer a existência de diferentes alfabetos.
	C3.1 Direitos das crianças	1.3.1. Compreender a noção de direito.
		1.3.2. Reconhecer a existência de direitos.
		1.3.3. Saber o que é a Convenção dos Direitos das Crianças.
		1.3.4. Reconhecer a importância dos direitos.
		1.3.5. Identificar alguns direitos fundamentais das crianças.
		1.3.6. Saber que o direito à educação e o direito a brincar são dois direitos das crianças.
<i>C2. Capacidades</i>	C2.1 Capacidade de pensamento crítico e de argumentação	2.1.1. Argumentar de forma racional e convincente.
	C2.2 Capacidade de linguagem	2.2.1. Recontar uma história.
		2.2.2. Inventar uma história.
		2.2.3. Representar uma peça de teatro.
		2.2.4. Produzir frases com

		sentido.
		2.2.5. Adquirir novas palavras.
		2.2.6. Apropriar-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e suas ilustrações.

4.3. Análise e interpretação dos dados

Neste tópico pretendemos analisar os dados previamente recolhidos de acordo com as categorias acima mencionadas. Salientamos mais uma vez que díade recorreu à observação participante, vídeo-gravação e registos individuais das crianças como instrumentos e técnicas de recolha de dados. Da vídeo-gravação foram transcritos os excertos mais significativos das interações ocorridas.

Para a análise e interpretação dos dados utilizámos as tabelas abaixo indicadas que contêm os descritores e as respetivas transcrições das vídeo-gravações (anexo3). Queremos evidenciar novamente que os nomes das crianças são fícticos e que cada transcrição pertence a uma determinada sessão de intervenção e/ou a um episódio específico.

C1. Conhecimentos

A primeira subcategoria diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelas crianças relativamente à diversidade linguística e cultural, tal como já foi referido anteriormente.

Na sessão V - *À descoberta de novos países*, depois de as crianças terem ouvido a história da Malala foram discutidos em grande grupo alguns aspetos relativos à cultura e aos costumes do Paquistão. Para uma maior visualização e compreensão criámos dois pins para colocar no mapa-mundo que está exposto na sala de atividades, um com a fotografia da Malala e outro com a bandeira do Paquistão. As crianças afirmaram que no Paquistão as raparigas não frequentam a escola mencionando ainda que as poucas meninas que vão à escola fazem-no às escondidas dos talibãs aproveitando o uso do shawl para esconderem os

livros, recordando o que tinham ouvido na história da Malala. Num dos momentos em roda fez-se o reconto da história da Malala para uma criança que tinha faltado e nessa narração foi possível verificar que pelo menos uma criança identificou o urdu como uma língua oficial do Paquistão, o país de origem da Malala, como se pode comprovar na transcrição abaixo (tabela 7).

Ainda em relação ao descritor 1.1.1., depois de o grupo ter assistido ao filme sobre as diferentes escolas no mundo, o Nelson identificou uma escola na Malásia onde as crianças aprendiam sentadas no chão, usavam uniformes brancos e as turmas eram só de rapazes. Este vídeo foi bastante significativo no sentido em que o grupo conseguiu ver outras realidades que se fossem contadas sem um suporte visual não teria causado tanto impacto e diálogo, o que levou a trocas de ideias bastante interessantes entre as crianças.

Na sessão VI – *Brincar é um direito, sabias?* tivemos de pensar quais as palavras que seriam mais apropriadas para trabalhar a consciência fonológica. Uma vez que trabalhámos o direito ao brincar e a diversidade linguística, procurámos perceber como interligar estes dois temas. Para tal, utilizámos a palavra brincar em diferentes línguas para que as crianças fossem capazes de identificar as semelhanças das palavras. Inicialmente perguntámos ao grupo se conseguiam identificar sons parecidos nas palavras *jouer*, *giocare*, *jugar* e *brincar*, num primeiro momento nenhuma criança identificou. Depois, a educadora estagiária repetiu as palavras mais pausadamente e, nesse momento uma criança afirmou que eram parecidos com a palavra jogar.

Era nosso intuito que as crianças chegassem à conclusão que estas palavras começam pelo mesmo fonema e que algumas palavras terminam com a mesma sílaba. Todavia, nenhuma criança identificou que a mesma sílaba final estava presente nas palavras *jogar*, *jugar* e *giocare*.

A Lara identificou corretamente o som [j] nas palavras *jouer*, *giocare* e *jugar*. Posto isto, questionámos as crianças de qual seria a diferença entre jogar e brincar, ao qual uma criança responde “Nenhuma, nós ao jogar estamos a brincar”.

Ainda nesta atividade e como verificámos na transcrição seguinte, uma criança identificou sem hesitação a palavra *jugar* como sendo espanhola e a palavra *giocare* como sendo italiana.

Após a visualização do discurso da Malala foi possível recolher dados para o descritor “saber nomear algumas línguas do mundo”, pois a Íris afirmou com toda a convicção que a Malala estava a falar em inglês. Aproveitámos a participação da Íris para reforçar que no Paquistão as línguas mais faladas são o urdu e o inglês. Após visualizar a palavra *escola* escrita em português, inglês e urdu a Íris declarou novamente que, a palavra *escola* e *school* se escreviam com a mesma letra inicial, pois o som [s] era parecido. Aproveitando este facto, pedimos para as crianças observarem as duas palavras *escola* e *school*, mostrando que ambas têm letras em comum (um s, um c, um o e um l) apesar de estarem escritas em diferentes línguas o significado é o mesmo.

Mais tarde, durante uma conversa informal, questionámos o grupo sobre outras línguas. O Nelson, sem qualquer hesitação, começou a mencionar as línguas que conhecia: espanhol, francês, alemão, italiano e turco, questionado sobre a razão de conhecer tantas línguas disse-nos que se devia ao facto de fazer coleção dos cromos do campeonato mundial de futebol, identificando também as bandeiras nacionais de cada país. Estas aprendizagens são importantes pois, de uma forma lúdica é possível que as crianças consigam ter conhecimento sobre o mundo, neste caso em concreto sobre o mundo das línguas e das culturas.

Tabela 7 - Dados recolhidos da subcategoria C1.1. diversidade linguística e cultural.

C1.1 Diversidade linguística e cultural	
Descritores	Transcrições
1.1.1.Saber que no mundo existem diferentes culturas.	<p>[...]</p> <p>Catarina: Ela lá [no Paquistão]// não podia ir à escola// e as meninas não podiam ir com livros e tinham de usar aquela coisinha [shawl] para esconder os livros</p> <p>[...]</p> <p>Nelson: No filme que vimos [das diferentes escolas no mundo] havia meninos todos vestidos de branco sentados no chão a estudar</p> <p>E1: Lembras-te do país?</p> <p>(silêncio)</p> <p>E1: Alguém se lembra do país onde fica a escola que o Nelson acabou de referir?</p> <p>Lara: Brasil</p>

	<p>E1: Não é no Brasil</p> <p>André: No Brasil os meninos estudam em cima da água</p> <p>E1: Não é em todo o Brasil é só na Amazónia. Algumas escolas foram construídas em cima de rios.</p> <p>[...]</p> <p>E1: A escola que o Nelson referiu há pouco fica na Malásia. A Malásia é um país do continente asiático, fica aqui (educadora aponta para o mapa-mundo). É uma turma só de meninos e usam uniformes brancos.</p> <p>[...]</p> <p>Beatriz: Lá as mães andam com os filhos nas costas para trabalharem</p> <p>E1: Lá onde?</p> <p>Beatriz: Na // Zâmbia</p>
1.1.2. Perceber que as línguas têm semelhanças e diferenças entre si.	<p>(depois da visualização da palavra <i>escola</i> escrita em várias línguas)</p> <p>[...]</p> <p>Íris: Pensava que school e escola escrevia-se com a mesma letra, porque ao dizermos são parecidas</p> <p>E1: O som [ʃ] e [s] não são idênticos. Observem as duas palavras, ambas têm um s, um c, um o e um l. Têm letras em comum e estão escritas em diferentes línguas mas o significado é o mesmo</p> <p>[...]</p> <p>E1: Algumas destas palavras <i>jouer, giocare e jugar</i> é-vos familiar?</p> <p>T: Não</p> <p>E1: Ouçam com atenção. Se disser jouer e giocare o som [inicial] é parecido?</p> <p>Lara: Sim, são parecidas com jogar</p>
1.1.3. Saber nomear algumas línguas do mundo.	<p>(durante a visualização do excerto do discurso da Malala)</p> <p>Íris: Ela [Malala] está a falar em inglês</p> <p>E1: Muito bem observado. Como nós aprendemos ainda há pouco no Paquistão as línguas mais faladas são o inglês e o urdu</p> <p>[...]</p> <p>E1: Conhecem mais línguas sem ser o português, o inglês e o urdu?</p> <p>Nelson: Espanhol / francês / alemão / italiano / turco</p> <p>E1: Conhecem muitas línguas</p> <p>Nelson: É por causa do futebol, eu tenho os cromos do</p>

	campeonato mundial [...]
1.1.4. Identificar palavras em outras línguas.	E1: Como é que se diz brincar em espanhol? Nelson: jugar [...] E1: E brincar em italiano? Nelson: Giocare [...]
1.1.5. Saber que o urdu e o inglês são línguas faladas no Paquistão.	E1: Qual é a língua oficial do Paquistão? Alexandre: “ordu” E1: Diz-se urdu E1: O Paquistão não tem só uma língua oficial. A Malala falava duas línguas, uma é o urdu e a outra? Catarina: hmm...inglês

No final da sessão foi pedido a cada criança que fizesse o registo das várias maneiras de brincar pelo mundo e que escrevessem a palavra brincar nas línguas trabalhadas, como podemos observar no seguinte desenho:



Figura 12- Registo diferentes maneiras de brincar pelo mundo.

Relativamente à subcategoria da abordagem à escrita, era nossa intenção que as crianças conseguissem identificar palavras que começam pelo mesmo fonema, desta forma, utilizámos a palavra brincar em diversas línguas, como já foi mencionado anteriormente. No excerto que apresentamos em seguida é possível verificar que uma criança identificou o fonema [j] das palavras “jouer” e “giocare”, referindo que o “gi” da palavra “giocare” lê-se

como [j] da palavra “girafa”. O André ao identificar o som [j] está a reconhecer as unidades mínimas sonoras identificáveis, isto é, os sons da fala.

Um dos objetivos subjacentes a esta categoria era identificar se as crianças eram capazes de reconhecer o número de sílabas de uma palavra. Como mostra a transcrição seguinte, as crianças conseguiram identificar na maioria das vezes o número das sílabas das palavras, contudo, apresentam dificuldade em dividi-las como no caso da palavra “play”, uma vez que se trata de um monossílabo não divisível ou por ser uma palavra estrangeira.

Aquando da escolha das palavras para a divisão silábica, como a maioria das crianças não sabe ler, tivemos de ajudá-las indicando o som com que começa a palavra, por exemplo: brincar começa com o som [b] de bola. Todavia, quando havia palavras que começavam com a mesma letra, como podemos verificar nas transcrições seguintes, as crianças identificavam a palavra pelo seu tamanho, ou seja como faziam a divisão silábica verificavam que palavras com três sílabas eram maiores do que palavras só com uma sílaba. Estas atividades surgiram após a apresentação da história “uma aventura da terra dos direitos” e da visualização de um vídeo sobre o brincar em diferentes partes do mundo.

Através da atividade do quadro silábico foi possível recolher dados para alguns dos descritores previamente pensados. Esta atividade superou as expectativas não só pelos dados fornecidos mas também pela possibilidade que deu quer à díade quer ao grupo de crianças de poder trabalhar a consciência fonológica, dando oportunidade às crianças de terem contacto com palavras de língua portuguesa bem como com palavras estrangeiras.

No reconto da história da Malala, foi possível averiguar que as crianças reconheceram que na língua urdu a leitura é feita da direita para a esquerda contudo, não souberam mencionar o nome do alfabeto, o alfabeto árabe (adaptado).

Esta atividade poderia ter sido rentabilizada de outra forma ao nível do desenvolvimento de capacidades nomeadamente da discriminação auditiva, da consciência dos sons, da relação fonema-grafema e da arbitrariedade do signo linguístico.

Tabela 8 - Dados recolhidos da subcategoria C2.1 abordagem à escrita.

C2.1 Abordagem à escrita	
Descritores	Transcrições
1.2.1. Identificar palavras que começam pela mesma sílaba e/ou pelo mesmo fonema.	<p>E1: Quando dizemos jouer e giocare qual é o som que fazemos? Vamos dizer todos em voz alta “jouer” e “giocare”. Qual é o som?</p> <p>André: ju</p> <p>E1: O som é o [j]</p> <p>[...]</p> <p>André: O g da palavra giocare lê-se j como na girafa</p> <p>E1: Muito bem!</p>
1.2.2. Identificar o número de sílabas de uma palavra.	<p>E1: Quantas sílabas tem a palavra português?</p> <p>Catarina: Tem 3 bocadinhos</p> <p>[...]</p> <p>Nelson: Posso ser eu agora?</p> <p>E1: Sim, qual é a palavra em português?</p> <p>Nelson: Brincar e tem 2 bocadinhos</p> <p>[...]</p> <p>E1: Quantas sílabas tem a palavra play?</p> <p>T: 2 p-lay</p> <p>E1: Como é que dizemos play? Fazemos alguma pausa? ou dizemos seguido?</p> <p>Nelson: Seguido, só tem uma sílaba</p> <p>[...]</p>
1.2.3. Consciência da palavra	<p>[...]</p> <p>E1: Catarina agora és tu. Tens duas línguas à escolha inglês e italiano, qual é que preferes?</p> <p>Catarina: Italiano</p> <p>E1: Italiano começa com a letra I de iguana</p> <p>Nelson: Mas começam as duas por i</p> <p>E1: É verdade, inglês é uma palavra grande ou pequena?</p> <p>Catarina: Pequenina</p> <p>E1: Destas palavras que tens aqui, qual é então?</p> <p>Catarina: (Aponta para a correta)</p>
1.2.4. Reconhecer a existência de diferentes alfabetos.	<p>Lara: Lá na língua delas, elas dizem as letras ao contrário</p> <p>E1: As letras ao contrário?</p> <p>André: Não, eles leem da direita para a esquerda</p> <p>E1: Muito bem, leem da direita para a esquerda. E qual era o nome do alfabeto, ainda se lembram?</p> <p>(silêncio)</p> <p>Todos: Não</p> <p>E1: É o alfabeto árabe</p>

Como última subcategoria da categoria dos conhecimentos temos a subcategoria dos direitos das crianças. Com a nossa sessão IV – *À descoberta dos direitos* pretendíamos saber quais os conhecimentos prévios e as representações que as crianças tinham acerca dos seus direitos. Depois de analisados os dados recolhidos podemos afirmar que inicialmente nenhuma criança do grupo sabia o significado de “direito” nem tinha consciência de que as crianças tinham direitos. Contudo, depois de um diálogo com as crianças e como mostra a transcrição seguinte (Tabela 9). O grupo já foi capaz de apresentar uma noção de “direito” bem como saber o que é a *Convenção dos Direitos das Crianças*, apesar de ser notória a dificuldade das crianças na memorização do nome *Convenção dos Direitos das Crianças*, independentemente de saberem a sua importância e o seu significado.

Neste projeto foram trabalhados essencialmente o direito à educação e o direito ao brincar, não esquecendo a importância dos outros direitos que apenas foram referidos e não aprofundados. Através de um diálogo após a leitura do livro “I have the right to be a child” de Aurézia Fronty conseguimos inferir que as crianças identificaram o direito ao brincar, o direito à educação, a condenação do trabalho infantil, o direito ao amor, o direito a ter uma família, entre outros, como direitos das crianças, como mostra a tabela 9.

O diálogo esteve sempre muito presente neste projeto, não só porque é uma forma de comunicação mas também para conseguirmos perceber as representações das crianças em relação aos seus direitos e às aprendizagens que iam efetuando. Inicialmente foi um trabalho complicado porque como já foi mencionado o grupo de crianças não sabia o que era um direito nem que as crianças tinham direitos. A utilização do livro “I have the right to be a child” foi crucial para que o grupo percebesse os seus direitos e se colocasse no papel do Outro. A leitura de um excerto do livro, “Eu tenho o direito a nunca vivenciar a tempestade da guerra e os trovões das armas. Eu tenho medo dos mísseis e bombas” suscitou por parte dos rapazes um alarido pois começaram numa desordem total. Neste momento a educadora cooperante teve de intervir mostrando a importância dos direitos das criança e que nem todas as crianças vivem nas mesmas condições que eles (grupo) vivem, reforçando o tema dos refugiados e da guerra na Síria, que tinha sido mencionada anteriormente por uma criança.

As crianças conseguiram identificar, como comprovamos na tabela 9, que o direito à educação e o direito ao brincar são direitos das crianças, estes dados foram recolhidos ao longo do projeto, pois sempre que falávamos dos direitos das crianças, o grupo mencionava logo o direito à educação dando o exemplo da Malala e o direito ao brincar argumentando que na Zâmbia as meninas ficam em casa a trabalhar.

Através da observação que a díade fez, foi notório que a as crianças gostaram da história da Malala, principalmente quando a viram a discursar e viram que era uma personagem real. Todavia, a parte da história que as crianças mais fixaram foi quando a Malala levou três tiros, sempre que em conversa surgia o nome da Malala as crianças frisavam logo esse acontecimento da história. Isto deve-se possivelmente ao facto de estes atos não fazerem parte do quotidiano destas crianças, principalmente a violência contra crianças.

Tabela 9 - Dados recolhidos da subcategoria C3.1 direitos das crianças.

C3.1 Direitos das crianças	
Descritores	Transcrições
1.3.1. Compreender a noção de direito.	[...] E1: Já me sabem dizer o que é um direito? André: É algo que é correto Nelson: Que está certo [...]
1.3.2. Reconhecer a existência de direitos.	E1: Quais eram os direitos que estavam na história? Catarina: O direito a ter amigos, o direito a ter comida// Nelson: O direito a ter livros, o direito à liberdade// E1: E mais? CNIF: Direito a ter uma cama// direito a beber água Catarina: Direito a ter roupa [...]
1.3.3. Saber o que é a <i>Convenção dos Direitos das Crianças</i> .	E1: Como é que se chama aquele documento que contém todos os direitos das crianças? [...] Beatriz: Uma lei E1: Não é uma lei. É um conjunto de direitos que está dentro da convenção (silêncio) Nelson: Convenção dos direitos das crianças! E1: E o que tem a convenção?

	Nelson: Os direitos das crianças
1.3.4. Reconhecer a importância dos direitos.	<p>E1: Depois do que ouvirem alguém é capaz de me explicar porque é que foi necessário criar a convenção dos direitos das crianças?</p> <p>Catarina: Porque há meninos que não têm casa//</p> <p>Lara: E// família</p> <p>Alexandre: E comida</p> <p>E1: Muito bem, e porque é que se criou a convenção dos direitos das crianças?</p> <p>Nelson: Para todos os meninos serem iguais</p> <p>E1: Para terem o quê então?</p> <p>Íris: Direitos</p> <p>E1: Muito bem, para que todos os meninos tenham os mesmos direitos em qualquer parte do mundo</p> <p>Beatriz: Sim, porque há meninas que não podem ir à escola têm de ficar em casa a trabalhar</p>
1.3.5. Identificar alguns direitos fundamentais das crianças.	<p>(final do projeto)</p> <p>E1: Quem é que ainda sabe alguns dos direitos das crianças?</p> <p>Beatriz: Direito à educação</p> <p>Lara: A brincar</p> <p>Nelson: A ter família</p> <p>André: E amigos</p> <p>Íris: Direito a ter comida</p> <p>Nelson: Direito à liberdade</p> <p>Catarina: A ter roupa</p> <p>[...]</p> <p>E1: Muito bem, esses são alguns dos direitos das crianças que estão na convenção dos direitos da criança</p>
1.3.6. Saber que o direito à educação e o direito ao brincar são dois direitos das crianças.	<p>[...]</p> <p>E1: No nosso projeto apesar de termos falamos em todos os direitos das criança, quais é que trabalhámos mais?</p> <p>Alexandre: O direito à educação</p> <p>Catarina: E o direito a brincar</p> <p>E1: Muito bem! Conseguem-me dar exemplos desses direitos?</p> <p>Alexandre: A Malala ficou conhecida porque levou três tiros dos Talibãs só porque foi à escola e não podia ir</p> <p>[...]</p> <p>Beatriz: Em alguns países as meninas não podem brincar, são obrigadas a trabalhar</p>

C2 . Capacidades

Nesta categoria, *capacidades*, apresentamos os dados referentes à argumentação das crianças. Para tal, através das transcrições abaixo mencionadas é visível que algumas

crianças são capazes de discutir os temas dos direitos das crianças explicando a importância dos seus direitos. Esta categoria é muito importante pois é ao argumentar que nós (educadoras estagiárias) conseguimos compreender que o que transmitimos foi entendido e interiorizado pela criança.

Através do pequeno diálogo que se encontra abaixo mencionado é possível verificar que as crianças conseguiram colocar-se no papel do Outro, expressando os sentimentos caso Portugal estivesse em guerra. O medo foi o sentimento mais frisado pelas crianças, isto porque através da audição da história da Malala o grupo teve consciência que uma simples criança, como a Malala, de apenas 10 anos, foi vítima de violência física por desobedecer a uma ordem dos talibãs, quando esta só queria frequentar a escola. Durante esta conversa também foi possível perceber que as crianças começaram a imaginar o que sentiriam caso tivessem de abandonar o seu lar e fugir para outros locais para não serem atingidas por mísseis e bombas. Aqui, notou-se uma tensão por parte das crianças por imaginarem regressar a casa e não terem os seus pertences, os brinquedos, as suas casas e os animais de estimação.

Este diálogo foi muito produtivo não só para recolher dados para a categoria das capacidades (de linguagem, de argumentação, de pensamento crítico), mas também para percebermos que as crianças deixaram de ser tão egocêntricas passando a olhar para o mundo de outra maneira e, a verem a sorte que têm de viver em Portugal e poderem usufruir dos seus direitos sem lhes ser negado nada.

Tabela 10 - Dados recolhidos da subcategoria C2.1 capacidade de pensamento crítico e de argumentação.

C2.1 Capacidade de pensamento crítico e de argumentação	
Descritores	Transcrições
2.1.1. Argumentar de forma racional e convincente	<p>[...]</p> <p>E1: Porque é que os direitos são importantes?</p> <p>Íris: Porque todos devemos de viver de forma igual</p> <p>E1: E isso não acontece?</p> <p>Nelson: Não, há países em que as meninas não podem ir à escola</p> <p>Íris: As crianças são obrigadas a trabalhar</p> <p>E1: Vamo-nos tentar colocar no lugar da Malala e imaginar o que é acontecer se aqui em Portugal</p>

	<p>houvesse guerra</p> <p>Catarina: Não podíamos ir à escola porque ainda levávamos um tiro como aconteceu à Malala</p> <p>Alexandre: Ia ficar tudo destruído por causa dos mísseis e não íamos ter amigos porque não podíamos ir à escola</p> <p>Íris: Não podíamos sair de casa por causa do medo</p> <p>[...]</p> <p>(construção da história)</p> <p>E2: O grupo que trabalhou a Zâmbia, o que é que viu lá?</p> <p>Beatriz: Que elas [mulheres] levavam uma coisa nas costas para segurar os bebés para terem as mãos livres para trabalhar</p> <p>Nelson: Assim conseguem trabalhar e tomar conta dos bebés</p>
--	--

Por último temos a subcategoria da capacidade de linguagem. Analisados os dados é possível afirmar que as crianças foram capazes de criar a história, *Viagem à volta do mundo*, sozinhas, apesar de ter sido complicado iniciar este processo.

Porém, após algumas tentativas, o grupo conseguiu inventar a história utilizando conhecimentos adquiridos com o projeto *Nós, Tu e o Mundo*. Ao questionar o grupo sobre quem iria com eles na viagem foi-nos respondido que iria a Malala porque os amigos levam outros amigos e que a Malala é uma pessoa muito importante no mundo da educação, pois lutou contra os Talibãs para poder frequentar a escola e todas as crianças têm esse direito. Na transcrição abaixo é possível verificar algumas das frases elaboradas pelo grupo e que integraram a história construída:

Tabela 11. Elaboração da história vs História final.

Questões orientadoras para a elaboração da história	História final
<p>E: Quem será a personagem principal da nossa história?</p> <p>Nelson: A Malala</p> <p>E1: A Malala vai fazer a viagem acompanha por quem?</p> <p>Lara: Pelos pais</p> <p>Catarina: Com os amigos</p> <p>T: Sim!</p> <p>E1: E quem são esses amigos?</p> <p>T: Eu, eu ...</p> <p>E: Então são todos os meninos desta sala. Vamos todos fazer esta viagem à volta do mundo</p> <p>[...]</p> <p>(como as crianças estavam a dizer frases soltas a educadora cooperante tomou a iniciativa de começar a história)</p> <p>E: Era uma vez um grupo do Jardim de Aveiro, Portugal, que decidiu ir fazer uma viagem de comboio pelo mundo com uma amiga chamada Malala.</p> <p>E1: Quando fazem viagens o que é que costumam levar?</p> <p>Lara: Comida</p> <p>Catarina: Roupa</p> <p>[...]</p> <p>E: Primeiro de tudo, porque é que decidiram fazer esta viagem?</p> <p>Íris: Porque devemos de conhecer tudo</p>	<p><i>Era uma vez um grupo do Jardim de Infância de Aveiro, Portugal, que decidiu fazer uma viagem de comboio pelo mundo com uma amiga chamada Malala.</i></p> <p><i>A Malala é uma menina que defende o direito à Educação e em 2011 ganhou o prémio nobel da paz. A Malala é importante porque quer salvar o mundo, por isso é nossa amiga e os amigos levam outros amigos nas viagens.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Decidimos fazer a viagem porque é importante conhecer o mundo, os países e ver como vivem as outras pessoas.</i></p>

<p>antes de uma pessoa morrer</p> <p>Alexandre: Para conhecer o mundo</p> <p>Catarina: Para conhecer os países e as pessoas de lá</p> <p>E: Porque é que levávamos a nossa amiga Malala?</p> <p>Íris: Porque os amigos levam os outros amigos e ela é nossa amiga</p> <p>Rodrigo: Ela é importante</p> <p>E1: Porque é que a Malala é importante?</p> <p>Beatriz: Ela salvou o mundo!</p> <p>E1: Ela salvou o mundo?</p> <p>Lara: Não, ela queria ir à escola mas não podia</p> <p>E: Ela quer salvar o mundo dos terroristas</p> <p>(...)</p> <p>E1: Quando regressámos ao nosso país o que é que vemos?</p> <p>Nelson: Os pais à nossa espera</p> <p>Íris: Que não há guerra e que as meninas podem ir à escola</p> <p>(...)</p> <p>Lara: Que podemos brincar no recreio</p> <p>(...)</p> <p>Íris: Podíamos dizer que esperávamos que todos os meninos e as meninas pudessem brincar e a ir à escola</p>	<p>(...)</p> <p><i>Nesta viagem descobrimos que somos felizes porque no nosso país há paz, todos os meninos e meninas podem ir à escola, não são obrigadas a trabalhar e podem brincar livremente. Esperamos que quando voltarmos a fazer outra viagem possamos ver todos os meninos e meninas do mundo a brincar e a ir à escola.</i></p>
--	--

Posteriormente à realização do texto, o grupo de crianças realizou os desenhos para ilustrar a história, como verificámos nas imagens seguintes:

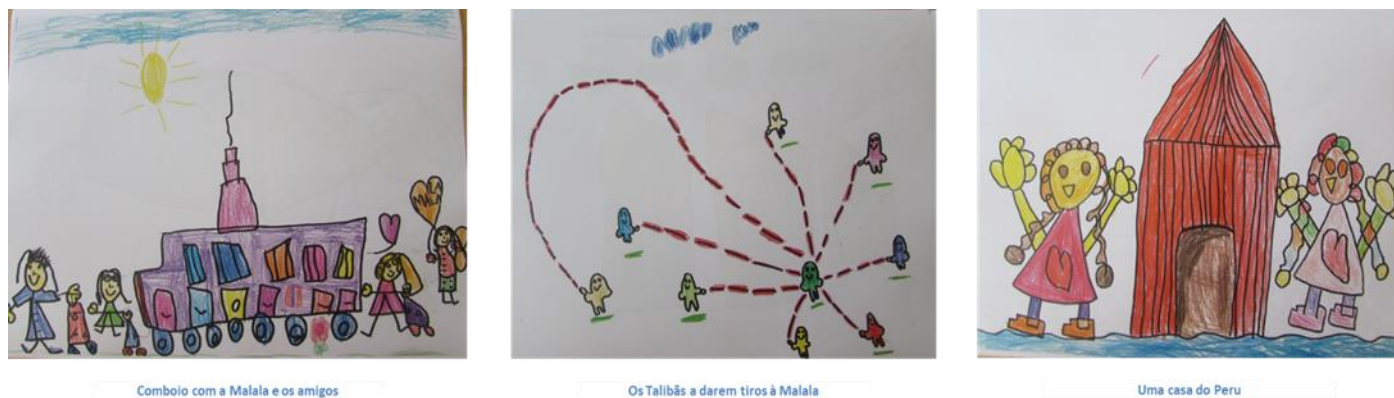


Figura 13. Ilustrações da história *Uma viagem à volta do mundo*.

As crianças quiseram realizar a dramatização da história empenhando-se na execução dos cenários. Após a conclusão dos cenários, foi decidido quais os meninos que iriam no comboio com a Malala, e quais eram as crianças que iriam ficar nas casas trabalhadas, bem como as respetivas falas das personagens. Nas imagens seguintes podemos verificar a construção dos cenários realizados na sessão VII:



Figura 14- Elaboração da construção dos cenários.

Ao longo deste projeto as crianças foram adquirindo o uso de novos vocábulos da língua materna (tabela 12), pois o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na

educação pré-escolar uma vez que a linguagem oral origina avanços cognitivos importantes. Aprenderam também algumas palavras noutras línguas, palavras essas relacionadas com o tema do projeto, como a palavra *brincar* em italiano (*giocare*), francês (*jouer*), espanhol (*jugar*), inglês (*play*).

Depois da audição do discurso da Malala “One child, one teacher, one book, one pen, can change the world! Education is the only solution! Education first!” surgiram algumas dúvidas por parte das crianças de como se diziam algumas palavras em inglês. Então, a díade no dia seguinte levou cartões com imagens e o respetivo nome, como observamos na imagem seguinte. Este cartaz teve uma enorme importância na compreensão da frase da Malala, pois as crianças através da visualização das imagens com os respetivos nomes conseguiram associar as palavras aos objetos. Esta atividade fez com que as crianças ficassem a conhecer mais palavras em inglês como: *school, book, pen, world, teacher, pencil e child*. Este tipo de atividades apela não só à memorização como suporta a aprendizagem, prova disso foi quando realizámos uma animação de leitura e estávamos com um livro na mão e uma criança sorriu e disse “isso é um book!”.

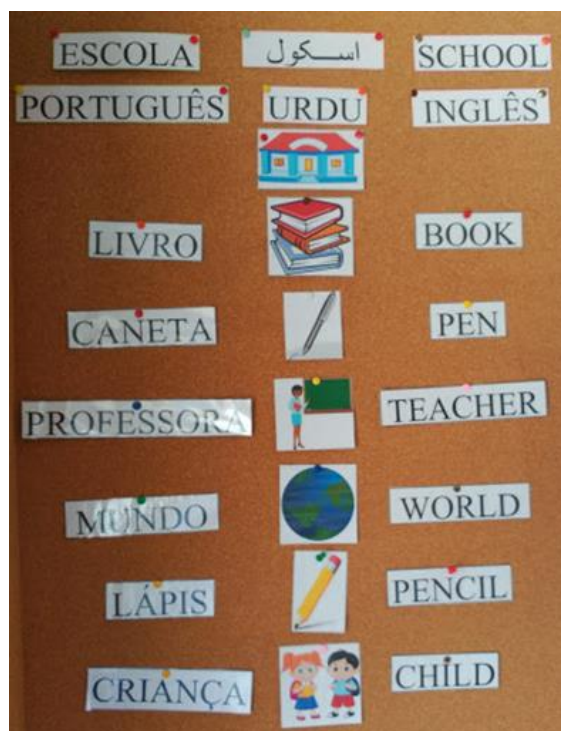


Figura 15 - Cartaz a compreensão da frase da Malala no discurso da ONU.

Esta subcategoria remete para a capacidade de linguagem, o objetivo pretendido para esta atividade era que as crianças conseguissem recontar uma história e como verificámos na tabela 12 conseguiram-no, aproveitando o facto de uma menina não ter estado presente na apresentação da história da Malala. Era esperado nesta atividade que as crianças identificassem a personagem principal da história, Malala Yousafzai, bem como as personagens secundárias, o pai, as amigas da escola de Malala e os talibãs de modo a compreenderem que numa narrativa podem existir várias personagens mas cada uma desempenha o seu “papel” na história (cf. página 15) .

Um dos descritores desta subcategoria remete para a capacidade de produzir frases com sentido. Estes dados foram recolhidos na criação da história em grande grupo. Inicialmente as crianças deram ideias soltas mas, na construção final da história, começaram a produzir frases corretas e com sentido dando sempre seguimento às frases seguintes, tal como verificámos na transcrição abaixo.

Em relação à representação da peça, foi um dos momentos em que verificámos que as crianças estavam nervosas e ao mesmo tempo ansiosas por representar, pois tinham feito todos os cenários e estavam vestidas a rigor. A peça teve de ser “ensaiada” algumas vezes, pois algumas crianças esqueciam-se das falas ou saltavam partes do texto. Depois de tudo muito bem ensaiado representaram a peça na perfeição.

A invenção desta história foi determinante no nosso projeto, pois de forma espontânea sem a nossa intervenção explícita, o grupo utilizou os direitos e os valores trabalhados no projeto *Nós, Tu e o Mundo*, mobilizando-os na produção da história “Viagem à Volta do Mundo” que foi publicada no *Escrevinhando 3*.

Tabela 12 - Dados recolhidos da subcategoria C2.1 capacidade de linguagem.

C2.1 Capacidade de linguagem		
Descritores	Transcrições	
2.2.1. Recontar uma história.	<p>E1: Quem é que me ajuda a contar à Íris a história da Malala?</p> <p>T: Eu</p> <p>E1: A Malala é uma menina que vivia em que país?</p> <p>Nelson: Aqui (apontando para o mapa-mundo exposto na sala)</p> <p>E1: Está certo e, como se chama esse país?</p> <p>Nelson: Paquistão</p> <p>CNIF: Mas agora mora no Reino Unido por causa da guerra</p> <p>[...]</p> <p>E1: A Malala ganhou um prémio qual foi?</p> <p>Lara: O prémio da educação</p> <p>E1: O prémio Nobel da Paz</p> <p>[...]</p> <p>E1: Depois de receber o prémio o que é que aconteceu?</p> <p>André: Um senhor deu-lhe três tiros e ela ficou ferida na cara e as duas amigas também tiveram de ir para o hospital.</p> <p>Nelson: As meninas juntaram-se e rezaram por ela</p> <p>Catarina: Ela foi de helicóptero porque o hospital era longe</p> <p>[...]</p>	
2.2.2. Inventar uma história.	<p>[...]</p> <p>E: O comboio saía de Portugal, depois ia ao Peru, a seguir à Zâmbia, ao Paquistão, à China e à Gronelândia. Quem era a personagem principal?</p> <p>T: A Malala</p> <p>E: E quem eram os amigos da Malala</p> <p>T: Nós todos</p> <p>[...]</p> <p>E: Quando o comboio chega à Zâmbia o que é que vemos?</p> <p>Beatriz: As casas eram feitas de lama</p> <p>Nelson: Elas levavam uma coisa assim nas costas para segurar os bebés para terem as mãos livres para trabalhar</p> <p>[...]</p> <p>E: A seguir fomos ao Paquistão porque é o seu país</p> <p>Beatriz: Lá havia guerra e nós fugimos muito rápido até ao comboio</p>	
2.2.3. Representar uma peça	(Cf. figura número 16 relativa à apresentação da peça <i>Viagem à Volta do Mundo</i>)	

de teatro.	
2.2.4. Produzir frases com sentido.	<p>[...]</p> <p>Beatriz: Na Zâmbia vimos pessoas que tinham a pele castanha por causa do sol e as meninas ficam em casa a trabalhar e não podem ir à escola.</p> <p>[...]</p>
2.2.5. Adquirir novas palavras.	<p>(durante a leitura do livro “I have the right to be a child”)</p> <p>E1: Eu tenho o direito a um primeiro nome, a um sobrenome, a uma família que sorri para mim e um país que possa chamar de lar</p> <p>Rodrigo: O que é um sobrenome?</p> <p>E1: O sobrenome é o apelido da família, por exemplo eu chamo-me Sara Rocha. O meu primeiro nome é Sara e o meu apelido é Rocha, este nome vem da família do meu pai. Em Portugal geralmente usa-se como último nome o apelido da família do pai</p> <p>[...]</p> <p>E1: Eu tenho o direito a nunca vivenciar a tempestade da guerra e os trovões das armas. Eu tenho medo dos mísseis e bombas</p> <p>CNIF: Nunca ouvi falar de mísseis</p> <p>E1: Um míssil é uma espécie de um foguete grande que quando é lançado destrói tudo à sua volta porque é formado por explosivos</p> <p>[...]</p> <p>(durante a apresentação da história da Malala)</p> <p>[...]</p> <p>E1: Tudo para despistar os olhares dos Talibãs (...)</p> <p>André: O que são talibãs?</p> <p>E1: Os talibãs são homens que usam barbas muito compridas e proíbem as meninas de estudar</p> <p>[...]</p> <p>(durante a escrita da história para o escrevinhando)</p> <p>[...]</p> <p>André: Os talibãs não deixam as meninas irem à escola, eles são maus e usam armas.</p>
2.2.6. Apropriar-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e suas ilustrações.	<p>[...]</p> <p>E1: Quem é que querem levar convosco na vossa viagem à volta do mundo?</p> <p>Íris: A Malala porque os amigos levam outros amigos</p> <p>E1: Todos concordam?</p> <p>T: Sim</p> <p>E1: E porquê?</p> <p>Íris: Porque ela é muito importante / defende a escola //</p> <p>André: Até levou 3 tiros dos homens que proíbem a escola</p>



Figura 16 - Apresentação aos restantes grupos do Jardim de infância a peça de teatro Uma Viagem à Volta do Mundo.

Durante o nosso projeto, o grupo mostrou bastante interesse e empenho em todas as sessões. De uma forma simples, atendendo às idades das crianças, trabalhou-se temas muito importantes como os valores e os direitos das crianças.

4.4. Síntese dos resultados obtidos

O projeto *Nós, Tu e o Mundo* teve como finalidade investigativa perceber como podemos sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural através dos direitos das crianças na educação pré-escolar.

Consideramos que o projeto permitiu cumprir os nossos objetivos de investigação, ajudando-nos a desenvolver atitudes de aceitação nas crianças, valorização e respeito pelo

Outro, fazer refletir sobre a existência dos direitos da criança, fazer compreender a importância do direito à educação e ao brincar e fazer compreender que no mundo existem diferentes línguas e culturas.

Através da análise dos dados recolhidos, é possível verificar que o grupo de crianças teve a oportunidade de contactar com algumas línguas e culturas adquirindo assim, novas aprendizagens. No final do projeto foi notório que as crianças tornaram-se cidadãos mais conscientes dos seus direitos conseguindo colocar-se no papel do Outro e argumentar de forma racional e convincente o que sentiram se em Portugal existisse guerra e as crianças não pudessem ir à escola.

Conclusão

Como afirmou Paulo Freire, é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Vasconcelos, 2009, p.38). A formação de um educador não termina no momento da sua profissionalização, é um processo contínuo que necessita de ser refletido diariamente. Assim, ser reflexivo é pensar de uma forma especializada, saber questionar e interpretar.

Refletir foi, em muitos momentos, o alicerce durante este percurso pois, dei por mim envolvida em pensamentos de questionamento e curiosidade face ao que observava: “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.176). A reflexão sobre a ação esteve muito presente durante todo o projeto, pois diariamente a diáde recorreu a este procedimento para fazer um balanço sobre a intervenção realizada para tentar perceber o que correu bem e menos bem na prática educativa.

O processo de formação no âmbito da PPS passou por algumas etapas, a primeira etapa foi de observação do contexto educativo, serviu para conhecer as crianças, as suas rotinas, as suas características, bem como os interesses e necessidades de cada criança.

Quando iniciei a PPS era minha intenção trabalhar os direitos das crianças porque, infelizmente, ainda vivemos num mundo onde existe desigualdade de direitos. Ao educarmos as crianças em direitos estamos a promover o respeito pelo Outro, pilar essencial para nos tornarmos cidadãos ativos na sociedade empenhados na construção de um mundo igual em direitos. Através das leituras realizadas para fundamentar teoricamente a temática eleita e através do desenvolvimento e implementação do projeto compreendi, mais em profundidade, o quão importante é trabalhar desde tenra idade a temática da diversidade linguística e cultural e os direitos das crianças, pois trata-se de um trabalho que capacita as crianças para viverem plenamente, de forma consciente e interventiva, no mundo atual. Assim, desenvolvemos o nosso projeto com crianças de educação pré-escolar abordando (aliando) estas duas temáticas. O nosso projeto teve por base o diálogo que, de forma informal e num primeiro momento, tornou possível perceber as representações das crianças não só acerca dos seus direitos como também acerca do mundo que as rodeia. O facto de conhecermos as conceções prévias das crianças levou-nos depois à conceção e experimentação das atividades pedagógicas.

Como já foi referido anteriormente, o projeto *Nós, Tu e o Mundo* foi orientado por questões de investigação que articulam os direitos das crianças e a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Nesta linha orientadora, com o nosso projeto pretendíamos que as crianças desenvolvessem conhecimentos relativos à diversidade linguística e cultural e aos direitos das crianças. Alguns dos conhecimentos adquiridos sobre a diversidade linguística e cultural foram trabalhados a partir de um trabalho em torno do desenvolvimento da consciência fonológica constatando e fazendo constatar, por exemplo, que as línguas têm semelhanças e diferenças entre si. Relativamente aos *direitos das crianças* foi possível verificar que inicialmente o grupo de crianças não tinha consciência do que era um direito e de que as crianças tinham direitos. Depois das atividades em que os direitos foram abordados de forma simples, recorrendo a diferentes recursos e exemplos, as crianças tornaram-se, de certa forma, conscientes dos seus direitos apercebendo-se que são afortunadas por terem tudo aquilo que querem, por poderem frequentar a escola e poderem brincar livremente sem serem obrigadas a trabalhar.

Ao nível das capacidades foi possível verificar o trabalho realizado em torno da capacidade de argumentação de forma racional e convincente sobre a temática dos direitos levando as crianças a colocar-se no papel do Outro e a expressar os seus sentimentos caso em Portugal houvesse guerra.

Se realizasse um novo ciclo de investigação-ação, de que fala, por exemplo, Latorre, 2005, modificaria algumas das atividades realizadas, pois apercebi-me que algumas atividades poderiam ter sido implementadas de forma diferente. Começaria novamente pelo levantamento das representações que as crianças têm sobre os seus direitos, contudo, alterava a forma de leitura do livro mostrando só as ilustrações e solicitava às crianças que tentassem identificar os seus direitos através das imagens, incitando-as a pensar e a argumentar, justificando as suas respostas. Devido à confusão gerada pela alusão aos mísseis na história da Malala e por me ter apercebido que nem todas as crianças têm a noção da realidade do mundo, levaria alguns cartões com imagens reais do que se passa no mundo para que as crianças pudessem ficar mais sensibilizadas sobre a existência de guerra, fome, violência e discriminação.

A sessão *À descoberta de novos países*, foi uma das sessões de intervenção que mais gostei de trabalhar com as crianças, pois o grupo descobriu um universo oposto à sua realidade, onde os brinquedos são retirados das mãos das crianças e em troca são-lhes dadas armas para “brincarem”, onde as raparigas não podem frequentar a escola porque simplesmente é proibido, um lugar onde as famílias inocentes têm de fugir para não morrerem no meio de uma guerra. Como uma menina da sala disse “nós somos uns sortudos, temos tudo o que queremos e precisamos!” Nós precisaríamos de mais Malalas Yousafzai no mundo para provocar uma mudança na educação! Através desta história *Malala, a menina que queria ir à escola* as crianças conheceram novas realidades culturais e novas línguas, este livro despertou ainda o interesse de conhecer novas palavras em inglês devido ao discurso de Malala na ONU. Ainda assim, o que para mim falhou foi não ter conseguido que o grupo ouvisse a língua urdu para conseguir discriminar sons não familiares numa língua desconhecida das crianças. No entanto, ouviram falar desta língua, sabendo que existe e que é uma das línguas faladas por Malala.

Numa das sessões contei uma adaptação da história *Uma aventura na terra dos direitos*, através de um avental de história. Como utilizei uma técnica diferente de contar histórias, esta prendeu a atenção das crianças tornando a história interativa, já que uma criança ia respondendo às perguntas do diálogo das personagens. Foi trabalhada a consciência fonológica, mais precisamente a divisão silábica e as semelhanças de sons em palavras de diferentes línguas. Devido ao curto espaço de tempo para a realização das sessões de intervenção não explorei muito a história, utilizando-a apenas como fio condutor para trabalhar o direito ao brincar. Todavia, aproveitei o facto de esta narrativa ter pássaros como figurantes para explicar às crianças que estes são essenciais para ilustrar um espaço de que são representantes na ação (cf. página 15). Assim, esta atividade constituiu uma oportunidade para abordar questões relacionadas com a iniciação literária a aprofundar no 1º CEB (categorias da narrativa). Esta sessão serviu para mostrar às crianças diferentes maneiras de brincar pelo mundo, aproveitando esse facto para expor a realidade que as nossas crianças desconhecem; prova disso foi um comentário de uma criança que afirmou que o carro do menino nunca iria andar porque era feito em arame.

Uma das sessões do projeto consistiu na elaboração da história *Uma viagem à volta do Mundo*, que partiu totalmente das ideias das crianças. Esta sessão prolongou-se para outros dias, pois, foi complicado delinear a história, as crianças iam dando ideias soltas

mas não estavam a seguir os momentos fundamentais de uma história: a situação inicial, a perturbação, a transformação, a resolução do conflito e o estado final (cf. página 14). Através da elaboração da história, é possível verificar que as crianças apresentaram atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro.

A avaliação que fazemos deste projeto é positiva e gratificante, dada a consecução dos objetivos e das respostas que conseguimos dar às questões de investigação. Com este projeto, foi possível sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural promovendo uma educação em direitos. Em todos estudos há dificuldades e limitações e este não foi exceção, a maior dificuldade sentida foi o pouco tempo de implementação não deixando explorar ao pormenor alguns recursos didáticos.

Para uma futura educadora/professora em formação inicial, a implementação do seu projeto é o “momento alto” do seu percurso, pois é-lhe dado o papel de educadora. Por muito que seja empolgante e cativante planear e realizar as atividades, no momento de as colocar em prática nem sempre corre como o esperado. E aqui, surgem sentimentos desconhecidos até à data, como a sensação de frustração. Mas é com as “pedras” que encontramos no caminho que um dia construímos o nosso castelo e, é com essas “pedras” que conseguimos questionar o porquê de a atividade não ter corrido tão bem. Todavia, fazendo uma retrospectiva, considero que cresci enquanto pessoa e progredi enquanto futura profissional de educação.

Todos os erros cometidos durante a minha prática fizeram-me crescer, e pensar que quando algo corre mal não é motivo de desistência, mas sim um motivo para recomeçar e aprender de novo.

O meu desejo para o futuro é que a educação não seja vista como uma obrigação para as crianças, mas sim, um privilegio a que têm direito.

Referências Bibliográficas

Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: *Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. Campos (org.). Formação profissional de professores no ensino superior, pp 21-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Amaro, A. C. (2012). *Quando as crianças contam histórias*. Tese de Doutoramento em Multimédia em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9212>

Azevedo, L. (coord.) (2016). *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. ONGD: Plataforma Portuguesa. Disponível em: <http://www.plataformaongd.pt/revista/?id=11>

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica*. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bach, P. (1991). *O prazer na escrita: pedagogia da narrativa*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bizarro, R. (2012). *Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplo*. LINGVARVM ARENA-VOL. 3, 117-131. Disponível em:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>

Bizarro, R. (Ed.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.

Boddan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas. In R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.

Branco, A. (2001). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das Letras.

Campos, L. & Canavezes, S. (2007). *Introdução à globalização*. Instituto Bento Jesus Caraça. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2468/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Debienne, M-C. (1997). *O desenho e a criança*. Lisboa: Moraes editores.

Delors, J. (Ed.). (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). São Paulo: Edições ASA. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Friedman, T. L. (2000). *Compreender a globalização: O lexis e a oliveira*. Lisboa: Quetzal Editores.

Gagliardi, R. (1995). *Teacher training and multiculturalism: national studies*. Paris, France: UNESCO: International Bureau of Education.

Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp. Disponível em: <http://www.culturaegero.com.br/download/consequenciasmodernidade.pdf>

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 19-29.

Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/ivocosta/materiais/Anthony_Giddens_Sociologia.pdf

Gomes, S. & Andrade, I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores? *Saber & Educar*. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/141/110>

Goodnow, J. (1979). *Desenho de crianças*. Lisboa: Moraes editores

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.

Lamas, E. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grão. Disponível in: <http://pt.calameo.com/read/0039996618d631852ca12>

Leite, C. & Rodrigues, M. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto – uma abordagem intercultural na análise da leitura para a infância*. Lisboa: IIE. Ministério da Educação.

Lourenço, M. & Andrade, I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em:
[http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20\(2011\)%20A%20sensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20(2011)%20A%20sensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf)

Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em:
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>

Mansilla, V. B. & Jackson, A. (2011). *Education for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society. Disponível em:
<http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>

Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/3549>

Marques, C. & Martins, F. (2012). Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios. *Saber & Educar*. Disponível em:
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/viewFile/11/9>

Martins, F; Andrade, A; & Bartolomeu, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E.B. In *I Encontro Nacional da SPDLL – A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Martins, M. (2013). *Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar*. Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/wp-content/uploads/2013/04/DireitodaCrianca.pdf>

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Transformações do Olhar: Perspectivas Ibéricas sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Disponível em: http://universidadeslectoras.org/plenario/doc/Revista_Castelo_Branco_Interculturalidad.pdf

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.

Portugal G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto editora.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.

Postman, N. (2006). *O desaparecimento da infância*. Brasil: Graphia Editorial.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, (2004). *Human development report 2004: Cultural liberty in today's diverse world*. New York: Oxford University Press. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/>

Propp, V. (1992). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Editora Veja.

Reales, L. & Confortin, R. (2001). Introdução aos Estudos da Narrativa. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/115555/Int.%20Estudos%20da%20narrativa.pdf?sequence=1>

Reis, C. (1995). *O conhecimento da literatura - introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.

Ribeiro, R. & Poeschl, G. (2004). *Globalização e suas consequências: representações de estudantes e profissionais portugueses*. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=568389

Rocha, F. (1996). *Educar em valores*. Aveiro: Estante editora.

Rocha, R., Henriques, C., & Pinho, A. (2013). Jogar com as línguas e as culturas: reflexões a partir de um projeto de investigação-ação no pré-escolar. *Indagatio Didactica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Universidade do Minho. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>

Sá, S. & Andrade, I. (2008). Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. *Saber & Educar*. Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/929/2/SeE_13DiversidadeLinguistica.pdf

Salgado, L. (1995). *Literacia e aprendizagem da leitura e escrita*. Cadernos de trabalho, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Santos, B. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua nova* nº39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>

Santos, J. (1996). *O que é Cultura*. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/o-que-e-c3a9-cultura-jose-luiz-dos-santos.pdf>

Scholes, R. & Kellogg, R. (1977). *A natureza da narrativa*. Brasil: Editora Mcgraw-Hill

Silva, R. (2004). *Sociedade em Rede: cultura, globalização e formas colaborativas*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-regina-sociedade-em-rede.pdf>

Silva, V. (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20%20Vers%C3%A3o%20Final%2014_06_%202005.pdf

Sousa, C. (2008). *Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura*.

Mestrado Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1323/1/2008001235.pdf>

Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos*. Brasil: Editora Universitária. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>

Traça, E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf

UNESCO (2005). *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>

UNESCO (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural - Relatório Mundial da UNESCO*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

UNESCO (1998). *Todos os seres humanos...: manual da educação para os direitos do homem*. Ministério da Educação: Comissão Nacional da UNESCO.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – um estudo numa turma de 1ºciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/3619>

Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da educação. Disponível em:

<http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/cuidadosparaainfanciaemPortugal.pdf>

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vaz, R. (2017). *Educação global no jardim-de-infância: um projeto sobre os valores*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Viana, L. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana

Vieira de Carvalho, N. (2006). *Cultura urbana e globalização*. Disponível em:
<http://www.bocc.ubi.pt/pag/carvalho-nuno-cultura-urbana-globalizacao.pdf>

Zhao, Y. (2009). *Needed: Global Villagers*. Teaching in the 21st Century. Disponível em:
http://www.unc.edu/world/2009Symposium/preprogram%20material/Needed_Global%20Villagers.pdf

Anexos

Anexo 1 – Ficha 1g do SAC

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Nomes *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. Nelson					X						X		
2. Beatriz					X						X		
3. Íris					X						X		
4. André				X					X				
5. Catarina					X						X		
6. Alexandre					X					X			

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Anexo 2 – Sessões de intervenção

Anexo 2.1 – Sessão IV À descoberta dos direitos

2 de maio de 2017

Dia	Áreas de conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade
Terça-feira	Formação pessoal e social		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar vocabulário rico e diversificado; - Ser capaz de expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; 	9h00 às 10h00 <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Notícias; - Ideias para a história do escrevinhando;
	Expressão e comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita Artes visuais Música	<u>Projeto intervenção (1ª sessão) – Estagiária Sara</u> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a ideia de direito. - Compreender a noção de direito. - Compreender a importância dos direitos. - Saber o que é a convenção dos direitos da criança. - Saber ouvir o outro. - Levar as crianças a exprimir juízos sobre aquilo que é contado. 	<u>Projeto intervenção (1ª sessão) – Estagiária Sara</u> 10h15 às 12h00 <ul style="list-style-type: none"> - Divisão das crianças por 4 grupos (enquanto eu vou chamando os grupos, a Rita irá fazer actividades do dia da mãe com o restante grupo) <ol style="list-style-type: none"> 1) Perguntar se sabem porque se comemora o dia das crianças; 2) Perguntar às crianças o que são direitos? 3) Questionar sobre o que poderá ter levado à necessidade de fazer uma convenção internacional sobre os seus direitos? 4) Como é que vivem algumas crianças? 5) Será que no mundo as crianças vivem todas do mesmo modo? 6) Que condições acham que faltam a estas crianças? 7) O que leva essas crianças a não viverem do mesmo modo que os meninos de Santiago? 13h30 às 14h00 (todos juntos) <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história em português “I have the right to be a child” de Aurézia Fronty.

Anexo 2.2 – Sessão V À descoberta de novos países

3 de maio de 2017

Dia	Áreas de conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade	Recursos
Quarta-feira	Formação pessoal e social		Projeto intervenção (2ª sessão) – Estagiária Sara - Reconhecer o direito à educação; - Ouvir e apreciar uma história; - Conhecer a história da Malala. - Recontar uma história; - Reconhecer diferentes línguas; - Ilustrar uma história; - Respeitar a diversidade linguística e cultural.	Projeto intervenção (2ª sessão) – Estagiária Sara 9h00 às 10h00 (todos juntos) - Apresentação da história da Malala. - Visualização no mapa do Paquistão. 10h15 às 12h00 (grupos de 4) - Visualização de um pequeno excerto do discurso da Malala (Inglês e Urdu). https://youtu.be/-bISbx0Xyg (2min07) - Visualização de um pequeno vídeo sobre diferentes escolas no mundo; https://widerimage.reuters.com/story/schools-around-the-world - Visualizar a palavra “escola” escrita em português, inglês e urdu; (enquanto eu vou chamando os grupos, a Rita irá auxiliar o restante grupo na elaboração das Malalas) - Decoração de uma boneca Malala.	- Boneca de pano Malala (anexo 1) - Ppt com as ilustrações do livro da Malala (anexo 2) - Mapa mundo - Cartões (anexo 3) - Desenho da Malala (anexo 4) - paus de espetada - cola quente - tecidos - computador - retroprojector
	Formação Pessoal e Social Expressão e comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita Artes visuais Educação Motora	- Utilizar vocabulário rico e diversificado; - Ser capaz de expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente;		
	Conhecimento do mundo	Conhecimento do mundo físico e social e natural		14h00 às 15h00 (todos juntos) - Diálogo com as crianças sobre a importância da escola, o direito à educação e levantamento de previsões (porque é que há crianças que não vão à escola) - 10 razões pelas quais as crianças não vão à escola - Apresentação da história da Malala às outras salas.	

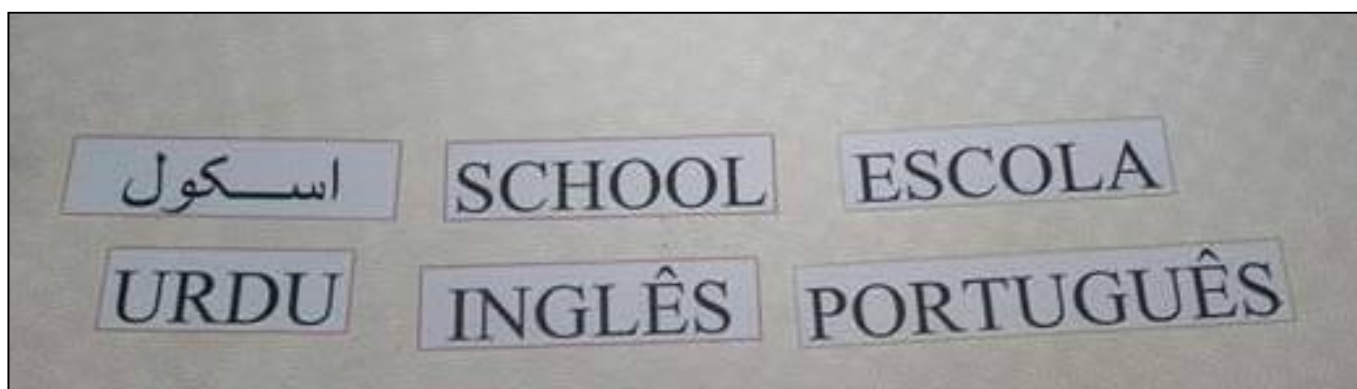
2.2.1. Boneca de pano Malala



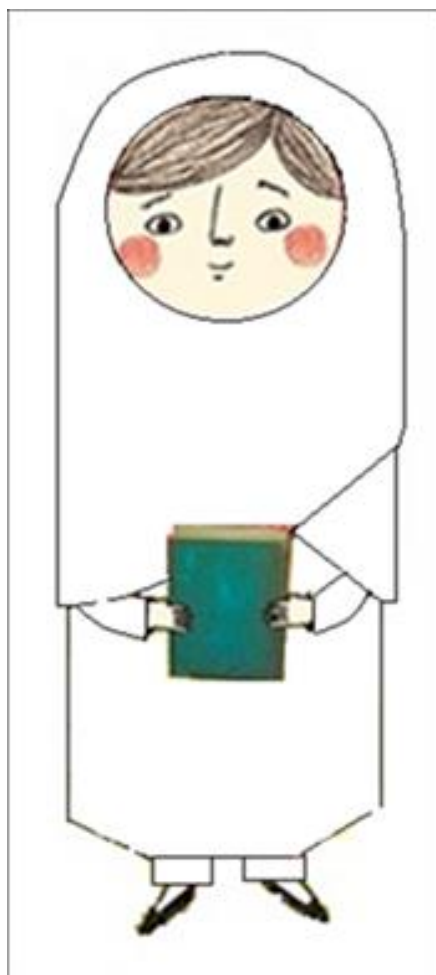
2.2.2. PowerPoint das ilustrações do livro da Malala



2.2.3. Cartões com a palavra “escola”



2.2.4. Desenho da Malala para as crianças decorarem

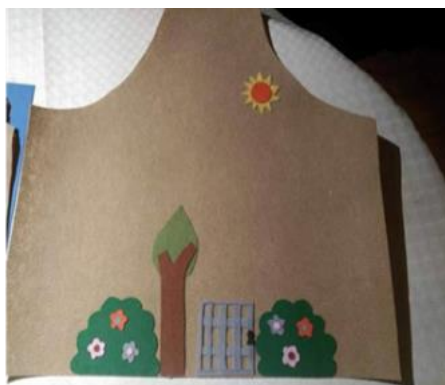
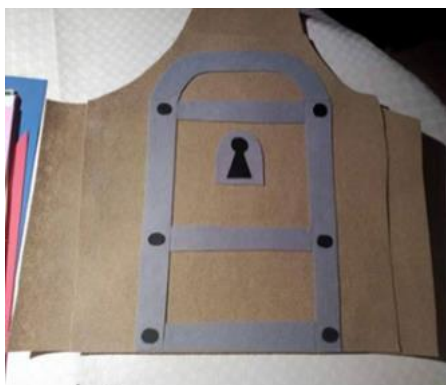


Anexo 2.3 – Sessão VI *Brincar é um direito, sabias?*

4 de maio de 2017

Dia	Áreas de conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade	Recursos
Quinta-feira	Formação pessoal e social		Projeto intervenção (3ª sessão) – Estagiária Sara - Reconhecer o direito a brincar (para além do direito à educação); - Respeitar a diversidade linguística e cultural; - Compreender porque é que nem todas as crianças do mundo têm direito a brincar.	Projeto intervenção (3ª sessão) – Estagiária Sara 9h00 às 10h00 (todos juntos) - Apresentação da história “Uma aventura na terra dos direitos” 10h15 às 12h00 (todos juntos) Diálogo sobre o brincar: - Visualização de um pequeno vídeo sobre o brincar em diferentes partes do mundo; http://www.playboard.org/play-advocacy/childs-right-to-play/ - Dividir a palavra “brincar” em sílabas nas diferentes línguas; - Ver quais são as palavras que começam pelo mesmo som, pela mesma letra e qual é a palavra maior e a menor (nas diferentes línguas); - Questionar o grupo se as palavras “jugar, giocare e jouer” faz lembrar alguma palavra em português (jogar); - Fazer observar estas diferenças linguístico-culturais (em português jogar e brincar têm sentidos diferentes). - Registo das várias formas de brincar pelo mundo com a escrita da palavra “brincar” em diferentes línguas; 14h00 às 15h30 (todos juntos) - continuação da elaboração da prenda para o dia da mãe.	- Avental de histórias (anexo 5) - cartões (anexo 6) - computador - retroprojector - folhas - lápis de cor e marcadores - cartaz da divisão silábica (anexo 7)
	Expressão e comunicação	Linguagem oral e escrita Artes visuais Educação Motora	- Utilizar vocabulário rico e diversificado - Ser capaz de expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; - Questionar e colocar hipóteses;		
	Conhecimento do mundo	Conhecimento do mundo físico e natural			

2.3.1. Avental das histórias



2.3.2. Cartões com a palavra “brincar” em diferentes línguas



2.3.3. Cartaz da divisão silábica (A3)

Anexo 2.4 – Sessão VII Construção da história: Viagem À volta do mundo

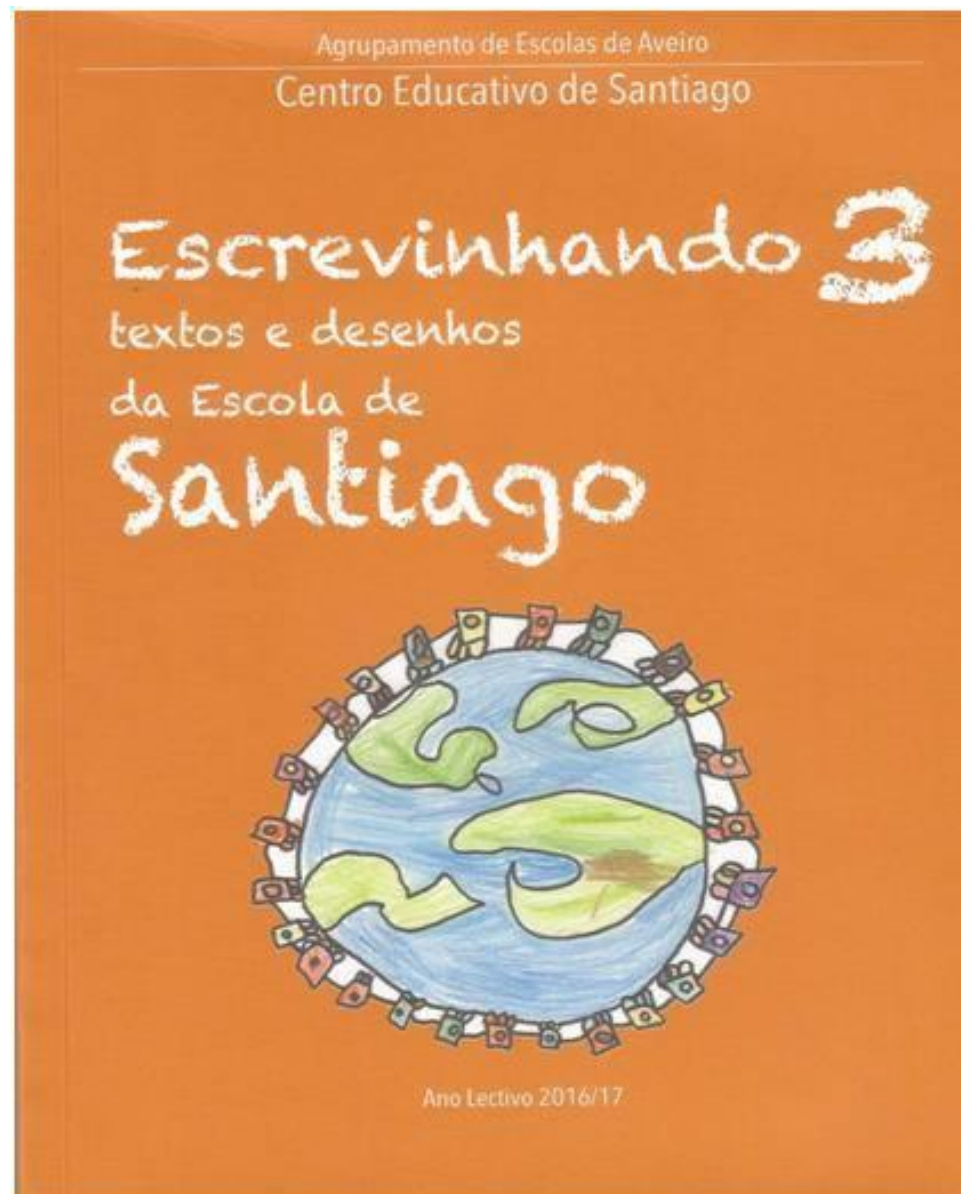
8 de maio de 2017

Dia	Áreas de conteúdo	Domínio	Objetivos	Atividade	Recursos
Segunda-feira	Formação pessoal e social		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar vocabulário rico e diversificado - Ser capaz de expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; - Questionar e colocar hipóteses; 	9h00 às 10h00 <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com o grupo; - Notícias 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas - Canetas - lápis de cor
	Expressão e comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita Artes visuais Música	<u>Projeto intervenção (7ª sessão)</u> <u>Estagiária Rita e Sara</u> <ul style="list-style-type: none"> - Participar na troca e debate de ideias - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. - Criar uma história. - Ilustrar uma história - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas (pinturas, recortes, colagens) - Reconhecer valores e direitos. 	<u>Projeto intervenção (7ª sessão)</u> <u>Estagiária Rita e Sara</u> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da história para o livro: “Escrevinhando”. - Realização de desenhos como forma de ilustrar a história. 	

Anexo 3 – Tabela das conversões utilizadas na transcrição

Comportamento Verbal/Dados situacionais	Notação Usada
Pausas breves (<2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Crianças não identificáveis a falar	CNIF
Texto não transcrito	[...]
Educadora Teresa	E
Educadora Estagiária Sara	E1
Educadora Estagiária Rita	E2
Retorno à calma	RC

Anexo 4 – História Viagem à volta do mundo



Viagem à Volta do Mundo



Era uma vez um grupo do Jardim de Infância de Santiago, Aveiro, Portugal, que decidiu fazer uma viagem de comboio pelo mundo com uma amiga chamada Malala.

A Malala é uma menina que defende o direito à Educação e em 2011 ganhou o prémio nobel da paz. A Malala é importante porque quer salvar o mundo, por isso é nossa amiga e os amigos levam outros amigos nas viagens.

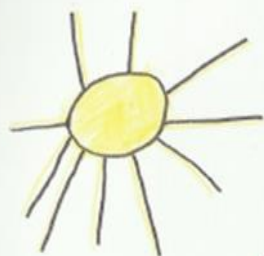
Combinou-se levar: água, alimentos, livros, amor pela Malala, medicamentos, almofadas e cobertores, roupa, lenços, calçado, escovas dos dentes e pasta, pijama, saco cama, escova para o cabelo, algumas coisas da casinha, uma mala para levar as coisas.

Decidimos fazer a viagem porque é muito importante conhecer o mundo, os países e ver como vivem as outras pessoas.





Saímos de Portugal e despedimo-nos da nossa família.



A nossa primeira paragem foi no Perú, no lago Titicaca. Vimos casas que são feitas de canas em cima da água. Fazem as suas roupas com os dedos.



As meninas que são casadas ou viúvas usam pompons pretos ou castanhos nas tranças e as meninas solteiras usam pompons coloridos.



Chegámos à Zâmbia e vimos pessoas que tinham a pele castanha porque lá há muito sol. As casas são feitas de lama e têm poucas coisas.



As mães levam os filhos às costas, amarradas com um lenço, para terem as mãos livres para trabalhar.

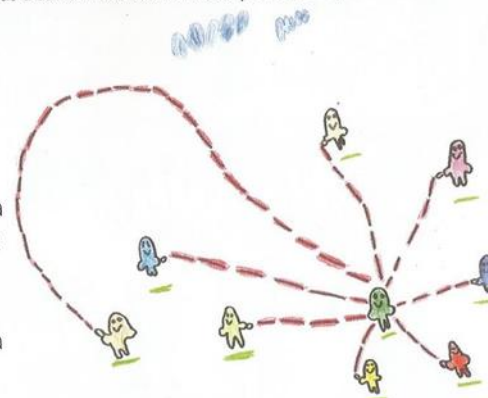


Só os rapazes podem ir à escola e as meninas são obrigadas a ficar em casa a trabalhar.



A seguir fomos ao Paquistão, o país onde a Malala nasceu. Aqui existe guerra e as pessoas são obrigadas a saírem das suas casas à procura de paz.

As meninas estão proibidas de ir à escola e quando o fazem tem de ser às escondidas, porque os talibãs não deixam. Utilizam a sua roupa para esconder livros.

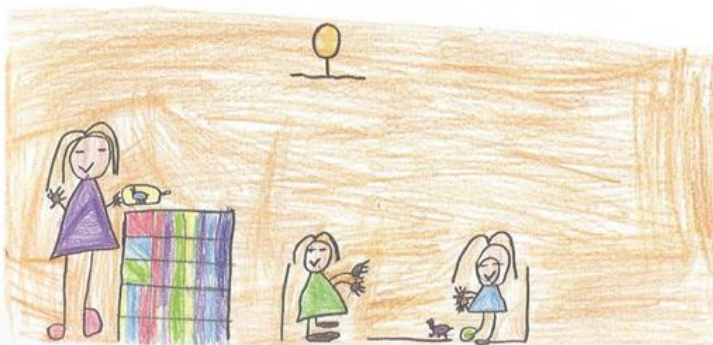


De repente, começámos a ouvir muitos, muitos tiros e fugimos muito rápido para apanhar o comboio.

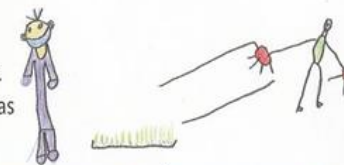


E chegámos à China! O tecto de algumas casas têm uns picos para fazer sombra e as pessoas quando chegam a casa, tiram os sapatos para não sujar o chão.

É muito esquisito o que vimos na China: comem sentados em almofadas e gostam de comer ratos, crocodilos, aranhas, cobras, minhocas



Os chineses comem com dois pauzinhos. Como na China há muita poluição as pessoas usam máscaras para respirar melhor.



Finalmente, chegámos à Gronelândia onde as casas se chamam iglos e são feitas de gelo. Usam casacos muito quentinhos feitos com o pelo dos animais. As pessoas chamam-se esquimós e dão beijinhos com o nariz.



Os esquimós alimentam-se de focas e baleias que apanham.

Por fim, no nosso país, Portugal e as nossas famílias muito felizes por nos verem.



Nesta viagem descobrimos que somos felizes porque no nosso país há paz, todos os meninos e meninas podem ir à escola, não são obrigados a ir trabalhar e podem brincar livremente. Esperamos que quando voltarmos a fazer outra viagem possamos ver todos os meninos e meninas do mundo a brincar e a ir à escola.

